

University of Groningen

Ruimte voor leren

Walsweer, Albert

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2015

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Walsweer, A. (2015). *Ruimte voor leren: Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen*. [Rijksuniversiteit Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



RUIMTE VOOR LEREN

Een etnografisch onderzoek naar het verloop van
een interventie gericht op versterking van het
taalgebruik in een *knowledge building environment*
op kleine Friese basisscholen



Albert Peter Walsweer

RUIMTE VOOR LEREN

Een etnografisch onderzoek naar het verloop
van een interventie gericht op versterking van
het taalgebruik in een *knowledge building
environment* op kleine Friese basisscholen

Albert Peter Walsweer



rijksuniversiteit
 groningen

NHL
HOGESCHOOL

Walsweer, Albert Peter

Ruimte voor leren

Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen



Groningen Dissertations in Linguistics, nummer 134

ISSN 0928 0030

ISBN 978-90-367-8049-0

ISBN: 978-90-367-8048-3 (e-book)

© Copyright 2015, A.P. Walsweer

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd zonder schriftelijke toestemming van de auteur.

Cover design: Anke Herder

Vormgeving: Tosca Lindeboom

Drukwerk: Document Centre NHL Hogeschool

RUIMTE VOOR LEREN

Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een *knowledge building environment* op kleine Friese basisscholen

Proefschrift ter verkrijging van het doctoraat in de Letteren aan de Rijksuniversiteit Groningen, op gezag van de, Rector Magnificus, prof. dr. E. Sterken, in het openbaar te verdedigen op donderdag 17 september 2015 om 14:30 uur

door Albert Peter Walsweer

geboren op 1 oktober 1963 te Rotterdam

Promotor:

Prof. dr. C.M. de Glopper

Copromotor:

dr. J. Berenst

Beoordelingscommissie:

Prof. dr. D. Gorter

Prof. dr. A.J. Koole

Prof. dr. B. van Oers

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	9
1 INTRODUCTIE	12
1.1 Inleiding	12
1.2 Problemen in het onderwijs	12
1.3 De gevolgen voor het onderwijs op (zeer) kleine scholen in Fryslân	15
1.4 De kleine school als krachtige leeromgeving	17
1.5 Probleemstelling van het onderzoek en opzet van het boek	18
2 LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE	21
2.1 Inleiding	21
2.2 De klassieke leertheorieën: het behaviorisme	22
2.3 De klassieke leertheorieën: de cognitieve leertheorie	23
2.4 De klassieke leertheorieën: de sociaal-culturele leertheorie	25
2.5 Moderne leertheorieën: <i>Activity theory</i> en de theorie van <i>situated cognition</i>	28
2.6 Moderne leertheorieën: <i>Knowledge building</i>	31
2.7 Principes van leren en gezamenlijke kennisconstructie	34
3 TAALGEBRUIK IN HET PROCES VAN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE	38
3.1 Inleiding	38
3.2 Taal en taalgebruik	39
3.3 Taalgebruik en leren	42
3.3.1 Taalgebruik en leren: het dialogisch principe	43
3.3.2 Taalgebruik (en leren) in de context van de school	44
3.3.3 Taalgebruik en leren in klassikale interactie en in peer interactie	46
3.4 Samenvattend	51
4 MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS	53
4.1 Inleiding	53
4.2 Begripsbepaling	54
4.3 Meertaligheid in het onderwijs	56
4.4 Meertaligheid in het Friese (basis)onderwijs: situatieschets en onderzoeksbevindingen	57
4.5 <i>Code-switching</i> in interactie	61

5	PROFESSIONALISERING EN SCHOOLONTWIKKELING	66
5.1	Inleiding	66
5.2	Theorie van professionalisering	67
5.2.1	Professionalisering als een vorm van kennisoverdracht	68
5.2.2	Professionalisering als een vorm van sociale participatie	69
5.2.3	Professionalisering als een vorm van collectief leren	72
5.2.4	Gedeeld inhoudelijk leiderschap	74
5.3	Product- en/of procesgericht professionaliseren	75
5.3.1	Kritiek op de procesgerichte benadering	75
5.3.2	Focus op proces en resultaat	76
5.4	Uitgangspunten voor een interventie	80
6	DE METHODE VAN ONDERZOEK	82
6.1	Inleiding	82
6.2	De interventie	83
6.2.1	Doelstellingen van de interventie	84
6.2.2	De uitvoering van de interventie	86
6.2.3	De participanten	90
6.3	De onderzoeksvragen	97
6.4	De methodes van dataverwerving	100
6.5	Data-analyses	103
7	HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE <i>RUIMTE VOOR LEREN:</i> EEN SCHOOLPORTRET	106
7.1	Inleiding	106
7.2	Het verloop van de interventie op schoolniveau	107
7.2.1	De rol en betrokkenheid van de directeur	108
7.2.2	De beginsituatie aan de hand van de afgenomen vragenlijsten	109
7.2.3	De beginsituatie met betrekking tot het taalonderwijs op school	111
7.2.4	De interventie kort beschreven	112
7.2.5	Het verloop van de interventie	113
7.2.6	De ontwikkeling op schoolniveau	118
7.3	Het verloop van de interventie in de onderbouw	123
7.3.1	De beginsituatie in de onderbouw	123
7.3.2	De ontwikkelingen in de onderbouw	126
7.3.3	De veranderingen in de onderbouw	130
7.4	Het verloop van de interventie in de middenbouw	135
7.4.1	De beginsituatie in de middenbouw	135
7.4.2	De ontwikkelingen in de middenbouw	138
7.4.3	De veranderingen in de middenbouw	143
7.5	Het verloop van de interventie in de bovenbouw	150
7.5.1	De beginsituatie in de bovenbouw	151
7.5.2	De ontwikkeling in de bovenbouw	151

7.5.3	De veranderingen in de bovenbouw	155
7.6	Conclusies en discussie	159
8	KLASSIKALE INTERACTIE IN COMBINATIEKLASSEN ALS BASIS VOOR LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE	163
8.1	Inleiding	163
8.2	Variatie in klassikale interactie	165
8.3	Variatie in de participatiestructuren	170
8.4	De ontwikkelingen van de klassikale interactie gedurende de interventie	189
8.4.1	Van een beperkt interactief naar een dialogisch participatiekader	190
8.4.2	Ontwikkelingen vanuit een beperkt interactief participatiekader naar een discussiekader	194
8.5	Gezamenlijke kennisconstructie in klassikale gesprekken	204
8.6	Conclusies en discussie	214
9	DE ROL VAN PEER INTERACTIE IN HET PROCES VAN SAMEN WERKEN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE	220
9.1	Inleiding	220
9.2	Peerinteractie tijdens de voorbereiding van een project	221
9.3	Peerinteractie tijdens de uitvoering van een project	231
9.3.1	Gesprekken om een activiteit te plannen	232
9.3.2	Gesprekken om de voortgang te monitoren	237
9.4	Conclusies en discussie	244
10	CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING ALS EEN INTERACTIONEEL FENOMEEN VAN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE IN MEERTALIGE KLASSEN	249
10.1	Inleiding	249
10.2	Bevindingen met betrekking tot tweetaligheid in de klas: het globale beeld	251
10.3	Patronen van <i>conversational code-switching</i> in meertalige klassen in Fryslân	252
10.4	<i>Code-switching</i> tijdens klassikale interactie	259
10.5	De cognitieve functies van <i>conversational code-switching</i> in peer interactie	264
10.6	Conclusies en discussie	276
11	CONCLUSIES EN DISCUSSIE	280
11.1	Inleiding	280
11.2	Conclusies	280
11.2.1	Ontwikkelingen gedurende de interventie, op een van de scholen	280
11.2.2	Klassikale interactie	284
11.2.3	De rol van peerinteractie in het proces van samen werken en gezamenlijke kennisconstructie	287
11.2.4	<i>Conversational code-switching</i> in meertalige klassen	289
11.2.5	Samenvattende conclusie	290

11.3 Discussie	291
11.3.1 Methodologische discussie	291
11.3.2 Inhoudelijke discussie	294

LITERATUUR	303
-------------------	------------

BIJLAGEN	316
-----------------	------------

Bijlage 1	Stappenplan voor leerkrachten (verkorte versie)	316
Bijlage 2	Logboek voor leerkrachten ten behoeve van het actieonderzoek	319
Bijlage 3	Doelstellingen/didactisch kader van de interventie	320
Bijlage 4	De chatsessie (voor leerlingen)	322
Bijlage 5	Vragenlijst Opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie	324
Bijlage 6	Vragenlijst Inschatting eigen gedrag m.b.t. leren en gezamenlijke kennisconstructie	330
Bijlage 7	Betrouwbaarheidsanalyse vragenlijsten	336

SAMENVATTING	338
---------------------	------------

GEARFETTING	351
--------------------	------------

SUMMARY	363
----------------	------------

GRONINGEN DISSERTATIONS IN LINGUISTICS	374
-----------------------------------------------	------------

VOORWOORD

Eind 2007 werd in een netwerk van basisschool-directeuren in de Friese gemeente Littenseradiel, ten behoeve van het formuleren en uitvoeren van meertalig taalbeleid, de wens uitgesproken om de moderne ideeën rondom leren en interactief taalonderwijs om te zetten in een interventie op kleine basisscholen. Die interventie heb ik toen ontwikkeld, eerst onder de naam *Taalpro*. Die naam werd in 2009 veranderd in *Ruimte voor leren*. De beoogde innovatie was gericht op het creëren van een uitdagende leeromgeving, waarin leerlingen (en hun leerkrachten) gezamenlijk onderzoek uitvoeren en waarbij het leren en de taalgebruiksontwikkeling tegelijkertijd plaats zouden kunnen vinden.

Dit boek beschrijft het onderzoek naar het verloop van de interventie. De theoretische basis en het ontwerp, de uitvoering en de bevindingen van mijn dissertatieonderzoek worden in elf hoofdstukken besproken.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek kreeg ik uit mijn omgeving geleidelijk aan allerlei vragen over de vorderingen ("ben je al bijna klaar?") en in de lijn van de uitkomsten van dit onderzoek (zie hoofdstuk 8, 9 en 10) kan worden gesteld dat die vragen procedureel van aard zijn. Daarnaast werden ook vragen gesteld die meer gericht waren op de inhoud van het onderzoek, bijvoorbeeld "je hebt zeker wel veel geleerd?" en ook "wat hebben we hier nu aan?"

De eerste en de tweede vraag zijn gesloten vragen waarop eigenlijk alleen maar met een minimale respons (respectievelijk "nee" en "ja") kon worden geantwoord. De derde vraag is, mede dankzij het meer open en kritische karakter, uitdagender en vraagt om een uitgebreid antwoord. In feite wordt in dit boek een poging ondernomen om die vraag te beantwoorden.

De vragen hebben ook betrekking op de manier waarop we tegen leren aan kunnen kijken; de tweede vraag verwijst bijvoorbeeld naar het resultaat van een individueel leerproces ("wat heb ik als onderzoeker geleerd"), terwijl de derde verwijst naar het resultaat van een proces van *knowledge building* (Bereiter, 2002). Dat laatste proces, dat altijd gericht is op het beantwoorden van de vraag "wat hebben we hier nu aan", is bedoeld om te komen tot een gezamenlijk en bruikbaar product, een innovatie.

Het resultaat van dit onderzoek, dus het resultaat van zowel het individuele leren, als van de innovatie, is toe te schrijven aan de intensieve samenwerking die ik had met leerkrachten, directeuren, collega's, onderzoekers en natuurlijk met mijn promotiebegeleiders.

Allereerst noem ik Wim Grit. Wim was beleidsambtenaar van de gemeente Littenseradiel en belast met het onderwijsbeleid. Toen een (provinciale) subsidieaanvraag, om de interventie te kunnen uitvoeren op de scholen, mislukte zei Wim: "Dan dogge wy it sels". Zijn pleidooi bij de wethouder leidde tot een subsidie waarbinnen de interventie *Ruimte voor leren* voor vier jaar op de scholen van Littenseradiel uitgevoerd kon worden. Dankzij Wim werd het 'idee' *Ruimte voor leren* werkelijkheid.

Ongeveer op hetzelfde moment stelde mijn toenmalige baas bij het ECNO, Alice de Groot, voor om binnen de kaders van het professionaliseringsbeleid van de NHL Hogeschool (promotie) onderzoek te gaan verrichten naar het verloop van die interventie. Het is fantastisch om te mogen werken in een organisatie waar zulke kansen worden geboden. Alice, maar daarna ook Toine van den Bogaart, Geiske Tol, Trijnie Vos en Ton Diepenveen hebben het mogelijk gemaakt dat ik naast mijn werk als onderwijsadviseur tijd kon vrijmaken voor het verrichten van onderzoek. Behalve mijn leidinggevendenden wil ik ook mijn collega's bij het ECNO hartelijk bedanken voor hun belangstelling en ondersteuning.

De zoektocht naar een hoogleraar die een dergelijk onderzoek zou willen begeleiden was relatief kort. In Groningen leidde een gesprek met Kees de Glopper en Jan Berenst al snel tot de start van het onderzoek. In mijn beleving zou zo'n onderzoek vier, maximaal vijf jaar gaan duren. Dat viel echter tegen. Er zijn heel wat gesprekken, mailwisselingen en commentaar in de kantlijn van alweer een nieuwe versie nodig geweest om te komen tot dit boek. Ik heb het traject af en toe als heel zwaar ervaren, maar dankzij Kees en Jan is het dan nu toch gelukt. Ik wil jullie ontzettend bedanken voor deze leerzame ervaring en ik ben ook blij voor jullie dat het erop zit.

Ik wil de directeurs van alle deelnemende basisscholen bedanken voor de leiding die ze aan het project op hun school hebben gegeven en ik wil graag een woord van dank en bewondering uitspreken voor de leerkrachten die het aandurfd en in het diepe te springen. Bedankt voor het invullen van alle vragenlijsten, de discussies tijdens de teamvergaderingen, de videodata en de logboekverslagen, maar vooral bedankt voor de samenwerking, het enthousiasme en al het werk dat jullie in de klassen hebben uitgevoerd.

Het onderzoek *Ruimte voor leren* was de basis voor de start van het lectoraat *Taalgebruik en leren* in 2010. Jan Berenst werd lector en was vanaf dat moment niet alleen meer mijn copromotor, maar ook collega. Het werken in deze onderzoeksgroep is heel inspirerend. Alle collega's uit de kenniskring (onderzoekers, docenten, projectondersteuners en student-assistenten) bedank ik voor het feit dat we nu ook onze eigen *knowledge building environment* hebben mogen creëren.

Er zijn natuurlijk nog veel meer mensen die ik wil bedanken voor hun ondersteuning: Judith Schoonenboom (VU, Amsterdam) die vooral in de eerste jaren veel tijd heeft geïnvesteerd om me iets bij te brengen van moderne methoden van onderzoek, de studenten van de RUG die in het kader van hun onderzoeksmaster deelonderzoeken hebben uitgevoerd, gespreksfragmenten en interviews hebben getranscribeerd, prof. D. van den Berg voor de mailwisseling over de betrokkenheidstheorie en de leden van de beoordelingscommissie voor de aandacht die ze hebben besteed aan het proefschrift. Een bijzonder woord van dank aan Anita Oosterloo, die veel heeft betekend tijdens de fase van afronding van het boek. Daarnaast een woord van dank aan Claudia, Gemma, Tosca en Anke, die in die afrondende fase een belangrijke ondersteunende rol hebben vervuld. En natuurlijk wil ik mijn familie en vrienden bedanken.

Heit en mem Walsweer, mar ek heit en mem Bootsma, binne al jierren grutsk op dit ûndersyksprojekt en hawwe altyd belangstelling foar wat ik doch en skriuw. Mem spesjaal betanke foar de redaksje op de Fryske gearfetting fan dit ûndersyk. Jimme hawwe my leard dat it net allinnich giet om talint, mar benammen ek om *trochsette*. It hat efkes duorre, mar it boek is klear en ik sis ta dat ik no wer wat faker yn Stiens en Menaam komme sil en ek wer wat faker harkje sil, ynstee fan allinnich mar te praten, of ôfwêzich foar my út te stoarjen.

Wyjanda, Sybren, Nynke en Jelmer, jimme binne de wichtichste persoanen yn myn libben en it wurdt nei mear as sân jier de heechste tiid dat frije tiid wer echt frije tiid wurdt. Tige tank foar jim stipe, jim geduld, jim relativearjen en jim gek oanstekken.

Ten slotte: dit boek draag ik op aan mijn collega en vriend dr. Adriaan Windig-Scholten, met wie ik onder meer Vygotsky las en besprak (van 2008 tot 2010). Tijdens die gesprekken kreeg ik meer greep op de concepten van leren en *knowledge building*. Adriaan was toen al ernstig ziek en overleed op 18 december 2010.

INTRODUCTIE¹

1.1 INLEIDING

Het werk van leerkrachten, directeuren, adviseurs en onderzoekers vindt veelal plaats in een context van een (vaak polariserende) maatschappelijke discussie over *goed* onderwijs. Die discussie over de kwaliteit van het onderwijs en de wijze waarop het onderwijs zou moeten worden georganiseerd, wordt de laatste 20 jaar vooral beïnvloed door allerlei onderwijskundige theorieën en ontwikkelingen uit de Verenigde Staten en Groot-Brittannië.

Het onderzoek dat in dit boek beschreven wordt, is ontstaan uit onvrede over die ontwikkelingen en over het (op wantrouwen gebaseerde) onderwijsbeleid dat daarvan het gevolg is. Het strenge toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs, de enorme administratieve last ten behoeve van de zogenaamde kwaliteitszorg en het geloof in instructiemodellen als basis voor goed onderwijs lijken met name voor de (zeer) kleine basisscholen in Fryslân enorm negatieve gevolgen te hebben. Ten tijde van de start van dit onderzoek (in 2008) kent de provincie Fryslân de meeste *zeer zwakke* scholen van het land. Dit leidt tot allerlei acties die zich vooral lijken te richten op het verbeteren van resultaten op gemakkelijk toetsbare deelvvaardigheden als technisch lezen, spelling en woordenschat.

Met veelbelovende werkwijzen zoals onderzoekend leren, samenwerkend leren, of interactief (taal)onderwijs, wordt in het overgrote deel van deze basisscholen niet meer geëxperimenteerd, uit angst voor een slecht inspectierapport.

Bovengenoemde onvrede zal in de eerste paragraaf (1.1) verduidelijkt worden. Vervolgens wordt in paragraaf 1.2 de context van dit onderzoek kort geschetst. Op basis van die beide paragrafen wordt de probleemstelling die aan dit onderzoek ten grondslag ligt, uitgewerkt in paragraaf 1.3. Paragraaf 1.4 ten slotte biedt een beschrijving van de verdere opzet en inhoud van dit boek.

1.2 PROBLEMEN IN HET ONDERWIJS

In deze paragraaf wordt een interpretatie gegeven van de context van het onderzoek. Het gaat om een bespreking van mijn eigen kijk op de onderwijspraktijk, met gebruikmaking van inzichten van auteurs als Biesta (2009), Bereiter (2002), Verhoeven en Aarnoutse (1996, 2000) en Van den Berg en Vandenbergh (1999). Deze interpretatie leidt tot de typering van een drietal problemen, die alle drie te relateren zijn aan het thema van het onderzoek, namelijk de rol van taalgebruik voor het leren in de klas.

a. Het probleem van een eenzijdige focus op presteren

In fundamentele zin kan het geven van onderwijs worden teruggevoerd op wat de pedagogische

opdracht van de school kan worden genoemd (Biesta, 2009, 2012). Het onderwijs zou de volgende pedagogische doelstellingen moeten nastreven: *qualification*, *socialisation* en *subjectivation*. Goed onderwijs leidt volgens Biesta niet alleen tot een diploma (= *qualification*), maar zorgt er ook voor dat leerlingen deel worden van de wereld waarin ze leven (= *socialisation*) en ze leren die wereld te veranderen, door er bijvoorbeeld een kritische positie over in te nemen (= *subjectivation*).

Het probleem is dat de scholen steeds meer gedwongen worden om vanuit een zeer eenzijdige pedagogische oriëntatie te werken, namelijk vanuit het *qualification* perspectief, dus alleen gericht op het leveren van prestaties. In de periode waarin dit onderzoek is uitgevoerd, valt op dat leerkrachten van de bij het onderzoek betrokken scholen, uitermate veel tijd moeten investeren in het op correcte wijze administreren van toetsgegevens van leerlingen en vooral van de 'zorg-leerlingen' (dat zijn over het algemeen de leerlingen met een onvoldoende score op een van de leestoetsen). Met name in de weken voorafgaand aan het bezoek van de inspecteur leidt dit vaak tot allerlei bijzondere reacties die het onderwijs niet ten goede komen: zo worden bijvoorbeeld soms onderwijsassistenten voor de groep gezet, zodat leerkrachten de boekhouding op orde kunnen brengen. Of er worden naast de (veelal) vierjaarlijkse beoordelingsrondes van de inspectie op initiatief van bovenschoolse directies nog oud-inspecteurs of commerciële onderwijsadviesbureaus ingevlogen voor extra audits. Ook worden allerlei instrumenten (vaak exacte kopieën van het waarderingskader van de inspectie) gedigitaliseerd en als kijkwijzer gebruikt in een jaarlijkse cyclus van functionerings- en beoordelingsgesprekken met het lesgevende personeel. Leerlingen en leerkrachten worden in het basisonderwijs zo vrijwel voortdurend in hun 'presteren' gevolgd op basis van een heel beperkt toetsingskader. Dat blijft niet zonder gevolgen voor de werkelijke kwaliteit van het onderwijs die, zoals gesteld, ook op andere perspectieven zou moeten zijn gericht.

De hierboven beschreven situatie komt voort uit het idee dat het met de prestaties (op rekenen en taal) van de leerlingen de laatste jaren bergafwaarts is gegaan. Dat idee, maar ook de bijbehorende, opbrengstgerichte aanpak is overgewaaid uit de Verenigde Staten. In 2002 wordt in de VS een wet aangenomen (*No Child Left Behind Act*) waarin het meetbaar maken van opbrengsten aan de hand van standaarden en toetsen en het helpen van leerlingen op individueel niveau centraal staat. In Groot-Brittannië is iets later en in wat afgezwakte vorm hetzelfde gebeurd. Die *back-to-basics* ideeën leiden ook in Nederland tot meer aandacht voor het zogenaamde *opbrengstgerichte werken* en binnen het taalonderwijs tot veel aandacht voor gemakkelijk meetbare onderdelen, zoals hardop technisch lezen, woordenschat, spelling en grammatica. Van onderwijsonderzoek dat zich ook laat informeren door recente inzichten uit de taal- en communicatiewetenschappen en de ontwikkelingspsychologie (bijvoorbeeld met betrekking tot taalgebruik en taalgebruiksontwikkeling) wordt, ten tijde van de start van dit onderzoek in 2008, door de beleidsbepalers op onderwijsgebied niet of nauwelijks gebruik gemaakt.

In de VS, waar vanaf het begin met name vanuit het onderwijsveld al sterk gewaarschuwd is tegen deze op controle gerichte aanpak, komt men daar nu geleidelijk van terug (Ravitch, 2010), omdat het beslist niet de verwachte resultaten opleverde, en probeert men het tij alsnog te keren. Ook in Groot-Brittannië neemt de kritiek op die cognitieve prestatiefocus toe (Biesta, 2010). En in Nederland zijn verschillende publicaties verschenen waarin wordt aangetoond dat de

stelling van de zogenaamde dalende prestaties van leerlingen in het basisonderwijs die de toets-gerichte aanpak op scholen mede zou rechtvaardigen, onjuist is (De Gloppe, 2008; Godlieb, 2008).

b. Het probleem van een eenzijdige focus op het individuele leren

De eenzijdige focus op prestaties van leerlingen, veelal gemeten op basis van Citotoetsen, heeft als gevolg dat het in het onderwijs steeds nadrukkelijker draait om individuele prestaties. Op de meeste scholen zijn leerlingen het grootste deel van de dag dan ook bezig met het uitvoeren van individuele taken. Die taken worden door de leerkracht nagekeken en vervolgens worden de leerlingen periodiek via toetsen individueel beoordeeld, zodat de leerkracht kan vaststellen of de kerndoelen en referentieniveaus, die bijna zonder uitzondering in termen van individueel leren zijn geformuleerd, kunnen worden behaald.

Verscheidene auteurs, waaronder Bereiter (2002), stellen echter dat in het onderwijs in de 21ste eeuw niet de individuele kennisontwikkeling centraal zou moeten staan, maar de gezamenlijke kennisconstructie. De vraag in een moderne samenleving is, hoe in een grote berg van beschikbare informatie, kennis kan worden geconstrueerd, die bruikbaar is voor een bepaalde groep gebruikers in een specifieke situatie en waarmee dan een bepaald probleem kan worden opgelost. Bijvoorbeeld wanneer een bedrijf de opdracht krijgt een groter en vooral ook milieuvriendelijker vliegtuig te bouwen, dan kan dat niet door één individu tot stand worden gebracht. Alleen wanneer de kennis door een reeks van experts van uiteenlopende disciplines wordt ingebracht, zal dat (kunnen) leiden tot gezamenlijke kennis, die de individuele kennis van een ieder ver te boven gaat. Bereiter (2002) voegt daaraan toe dat in de meeste innovatieve bedrijven (in tegenstelling tot scholen) het helemaal niet gaat om het leren, of de persoonlijke ontwikkeling van de individuele medewerkers, maar altijd om de oplossing, of het product dat het resultaat is van dat gezamenlijke proces.

Op deze gezamenlijke kennisconstructie zouden ook kinderen al in de basisschool moeten worden georiënteerd. Niet het individueel voltooien van een taak staat daarbij centraal, maar het gezamenlijk werken aan een betekenisvol idee, waarmee echte problemen kunnen worden opgelost. Deze nieuwe leertheorie, of didactische benadering van het leren in school, heeft inmiddels geleid tot allerlei recente adviezen aan overheden, bijvoorbeeld van de OECD (2008) en de Onderwijsraad (2014).

Bereiter maakt overigens aannemelijk dat binnen het gezamenlijk construeren van nieuwe kennis ook allerlei vormen van individuele kennis zullen worden ontwikkeld. Hoewel hij het in zijn werk nauwelijks over de rol van taalgebruik heeft, is ook uit andere bron wel duidelijk dat door gezamenlijk te werken in projecten niet alleen kennis, maar ook specifieke aspecten van functioneel taalgebruik geoefend en ontwikkeld worden (Vygotsky, 1978; Wells, 1999; Gee, 2004; Mercer, 1995; Berenst, 2012).

c. Het probleem van een eenzijdige focus op deelvastigheden en directe instructie

Een bijna logisch gevolg van het steeds nauwkeuriger formuleren van gewenste opbrengsten is dat programma's en methodes zeer centraal zijn komen te staan. Het aanbod wordt verknipt in toetsbare deelvastigheden en via de didactiek van directe instructie zo effectief mogelijk overgedragen aan zoveel mogelijk leerlingen in zo kort mogelijke tijd (zie bijvoorbeeld <http://wij-leren>).

nl/directe-instructiemodel.php). Ook al heeft bijvoorbeeld Vygotsky (1986) duidelijk gemaakt dat niet unilaterale kennisoverdracht (in de gedachte dat kennis alleen maar in de hoofden hoeft te worden ingegoten), maar juist sociale participatie zal leiden tot de ontwikkeling van kennis en inzicht, zien scholen – naar mijn eigen waarnemingen – nauwelijks mogelijkheden om deze interactionele of dialogische onderwijsvisie in de praktijk te brengen. Het belang van gezamenlijke kennisconstructie en van sociale participatie wordt door veel leerkrachten weliswaar onderschreven, maar de vertaalslag naar de praktijk van deze complexe theorieën komt veelal niet goed tot zijn recht. De boodschap van het ‘onomstotelijke bewijs’ van het nut van directe instructie is relatief eenvoudig, net als de werkwijze die aansluit op de klassieke leerkrachtgecentreerde methodes. Dat maakt deze werkwijze waarschijnlijk zo populair bij beleidsmakers en onderwijskundigen, ook al is gebleken dat die nuttigheid op zijn minst heel beperkt is (zie bijvoorbeeld Doeleman & Westerbeek, 2002).

Verhoeven en Aarnoutse (1996, 2000) wezen al op de negatieve gevolgen van de op deelvaardigheden en directe instructie gerichte aanpak van het taalonderwijs, en werkten een nieuwe visie op taalonderwijs uit: een vorm van interactief taalonderwijs, waarin uitgangspunten als actieve betrokkenheid, sociaal en betekenisvol leren (zie ook Vosniadou, 2001) (meer) tot hun recht kunnen komen. Het Expertisecentrum Nederlands, dat is opgericht in 1996, draagt die visie op interactief taalonderwijs uit door middel van wetenschappelijke publicaties en producten voor de onderwijspraktijk (boeken, cd-roms, websites en praktische werkwijzen). Dat heeft er bijvoorbeeld toe geleid dat veel taalmethodes claimen dat ze geschreven zijn vanuit de visie van interactief taalonderwijs, dat het een van de belangrijkste pijlers is van de Post-HBO-opleiding Taalcoördinator in het Basisonderwijs (Oosterloo & Paus, 2008; Paus (red), 2010) en dat ook veel leerkrachten hebben kennisgenomen van deze visie en bijbehorende aanpak. Toch heeft de visie op interactief taalonderwijs, na meer dan 15 jaar, waarschijnlijk onder invloed van de geschetste programma-gerichte benadering, niet of nauwelijks tot een transformatie van het taalonderwijs in de dagelijkse praktijk van de basisscholen geleid.

1.3 DE GEVOLGEN VOOR HET ONDERWIJS OP (ZEER) KLEINE SCHOLEN IN FRYSLÂN

Het onderzoek dat in dit boek centraal staat, heeft plaatsgevonden op (zeer) kleine scholen in Fryslân, dus veelal in een meertalige context. Kleine scholen hebben het extra zwaar, omdat zij werken met meerdere, zeer heterogene groepen in één klas (Walsweer, 2009, 2011; Inspectie van het Onderwijs, 2006, 2012; Deunk & Doolaard, 2014). Binnen die context schiet juist op deze scholen de huidige prestatiegerichte werkwijze van aanbod, deelvaardigheden en directe instructie tekort, omdat leerkrachten in combinatieklassen (van vaak drie jaargroepen) de tijd niet hebben om alle stappen van het model tot zijn recht te laten komen. Bovendien gaat die werkwijze daar zeker ten koste van de (kwaliteit van de) interactie in de klas.

Kleine scholen weten dat ze extra risico lopen op een onvoldoende beoordelingsrapport van de inspectie en dus als zwakke school te worden aangemerkt. De kans op ondergemiddelde scores is namelijk statistisch gezien veel groter (zie bijvoorbeeld Godlieb, 2008) dan voor grote scholen.

Er is vrij veel onderzoek verricht naar de kwetsbaarheid van kleine scholen. Zo blijkt een ‘zwakke’

leerkracht op een kleine school relatief meer invloed op het presteren van de leerlingen te hebben dan op een grote school (Kooijman, Huijbregts & Gerrits, 2009). Ook de invloed van 'zwakke' leerlingen op de gemiddelde scores is in kleine klassen veel groter dan in grotere klassen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Bovendien ervaren leerkrachten op kleine scholen meer werkdruk, en moeten ze meer verschillende soorten taken verrichten, omdat er op kleine scholen minder specialisten voorhanden zijn (Kooijman e.a., 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Leerlingen op kleine plattelandsscholen behoren bovendien relatief vaker tot de zogenaamde lagere sociaaleconomische klasse (Van Ruijven, Ytsma & Gorter, 2008; Hospers, 2010; Jungbluth, 2012). Ook die sociale herkomst heeft gevolgen voor de gemiddelde onderwijsprestaties van die leerlingen (Boudon, 1974; Jungbluth, 2012). In aansluiting op het werk van Boudon stelt De Boer (2009) overigens dat de achterstanden in het Friese basisonderwijs niet kunnen worden toegeschreven aan culturele achterstand, maar eerder aan een lager streefniveau van ouders, waardoor ook de leerlingen een lager ambitieniveau hebben (De Boer, 2009).

Volgens Van Ruijven (2003) lopen de onderwijsresultaten wat betreft de taalvaardigheid van de kinderen in Fryslân achter bij die in de rest van Nederland. De Inspectie van het Onderwijs concludeerde in haar rapport dat er in deze provincie zelfs de meeste (zeer) zwakke scholen te vinden zijn (2006). Van Ruijven schreef de oorzaak ervan toe aan de te geringe didactische kwaliteit van leerkrachten, de beperkte onderwijsleertijd die voor de kernvakken taal en rekenen wordt ingeruimd en de manier waarop de zorg voor risicoleerlingen wordt georganiseerd.

Er is na de publicatie van het onderzoek van Van Ruijven (2003) veel aandacht gekomen voor de achterstanden op kleine Friese scholen. De interventieprogramma's die zijn ontwikkeld, zijn echter met name gericht op de snelle verbetering van de scores op betrekkelijk eenvoudig te meten deelvaardigheden als woordenschat en vooral de technische leesvaardigheid. Deze interventies zijn weliswaar wat de inspectie-indicatoren betreft effectief, maar die deelvaardigheidsmetingen zijn niet valide als meting van de functionele taalvaardigheid van kinderen en daar zou het wel om moeten gaan. Ook houden dergelijke interventieprogramma's onvoldoende rekening met de specifieke situatie van kleine scholen: met kleine, zeer heterogene groepen leerlingen in één klas. Het gevolg is dat het predicaat 'zwak' of 'zeer zwak' van de school veelal snel kon worden verwijderd, maar dat op veel scholen het (taal)onderwijs nog verder versnipperde in deelvaardigheden, waarbij iedere deelvaardigheid wordt aangeleerd via een programma of lesmethode waarin het model van directe instructie centraal staat. In de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur is het belang van directe instructie voor 'effectief onderwijs' – dat wil zeggen voor goede scores op eenduidig te meten (simpele) deelvaardigheden – vastgesteld (zie Creemers, 1994; Creemers & Kyriakides, 2007). Zoals ook hiervoor al is gesteld, zijn er zeker voor kleine scholen echter evident negatieve gevolgen voor het onderwijs aan dit instructiemodel verbonden. Een leerkracht van een bovenbouwklas, vaak bestaande uit de groepen 6, 7 en 8, is vanwege dit instructiemodel het grootste gedeelte van de dag bezig om de diverse groepen te bedienen met een basisinstructie passend bij een van de vele lesmethodes. Tijdens deze instructie werken de leerlingen van de beide andere groepen individueel aan opdrachten. Dit moet individueel en kan niet in groepjes, omdat anders de leerkracht wordt gestoord bij het geven van de instructie. De zorgleerlingen kunnen na de groepsinstructie nog wat extra begeleiding krijgen. Op één dag worden er zo meerdere opdrachten behorend bij verschillende vakken en methodes uitgevoerd. Er zijn voor de ver-

schillende groepen vaak naast een taalmethode voor het Nederlands, het Fries en het Engels (uiteraard elk ook met een aparte spellingslijn) nog lesmethodes voor begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen, rekenen en wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, sociaal-emotionele ontwikkeling, verkeer en levensbeschouwelijke vorming. Een leerkracht van een kleine school is met drie jaargroepen in haar klas, dus eigenlijk de hele dag bezig met het geven van instructie. Het onderwijs, en met name het taalonderwijs, kan dan dus alleen nog bestaan uit een optelsom van deelvaardigheden. Leerkrachten proberen soms wel in meer of mindere mate samenhang tussen de verschillende activiteiten te creëren, maar de druk om te werken vanuit de methodes, ook vanwege de toetsen die bij de methode behoren, is overal in het onderwijs aanwezig.

1.4 DE KLEINE SCHOOL ALS KRACHTIGE LEEROMGEVING

De vraag is nu hoe de (zogenaamde) kwetsbaarheid van kleine scholen omgebouwd zou kunnen worden naar een krachtige leeromgeving, waarin de kleine heterogene groepen juist de basis vormen van succesvolle kennisconstructie en taalgebruiksontwikkeling. Juist door de beperkte groepsgrootte en door de heterogeniteit van de groepen zou er wellicht een krachtige leeromgeving gevormd kunnen worden, waar niet het oefenen voor de Citotoetsen centraal zou moeten staan, met onder andere contextloze taal- en leesvaardigheidstaken, maar de hoogwaardige interactie en lees- en schrijftaken over onderwerpen en ideeën waar leerlingen voor langere tijd gezamenlijk aan mogen werken. Om die omslag te kunnen maken is echter een fundamenteel andere aanpak nodig, waarin leerkrachten zichzelf weer als professionals zien die zelf afwegingen maken met betrekking tot de aanpak in de eigen klas.

De kleine, Friese basisscholen waar dit onderzoek zich op richt, zitten zoals hiervoor is uiteengezet, gevangen in een soort keurslijf, waardoor allerlei belangrijke aspecten van het onderwijsleerproces niet gerealiseerd kunnen worden, zoals probleemoriëntatie, interactie met de leerkracht, en interactie in *peer groups* om bijvoorbeeld gezamenlijk onderzoeksvragen uit te werken.

Onder de titel *Ruimte voor leren* is een interventie ontwikkeld met een nieuwe manier van werken voor deze kleine scholen, waarbij gezamenlijke kennisconstructie een centraal uitgangspunt is (Bereiter, 2002). Er wordt gewerkt vanuit de idee dat taalgebruik de basis is van al het leren en dat leerkrachten als professionals in staat zijn het onderwijs te geven dat past bij hun specifieke situatie.

In samenwerking met de betrokken scholen is gepoogd om het evenwicht tussen de pedagogische opdracht van *qualification, socialisation en subjectivation* te herstellen. Door leerlingen de ruimte te geven om langdurig (minimaal 3 weken) met onderwerpen (onderzoek) van eigen keuze aan de slag te laten gaan, is geprobeerd om passend bij een bepaalde school een werkwijze te ontwikkelen waarin leerlingen steeds meer greep krijgen op *zichzelf, de ander(en) en de wereld*. De interventie richt zich dus in eerste instantie op leerkrachten, die uiteraard deel uitmaken van een team, een school. De visie op innoveren, professionaliseren en schoolontwikkeling waarop het interventieproject stoelt, sluit onder andere aan bij Van den Berg en Vandenberghe (1999), bij wie vier onderling samenhangende componenten essentieel zijn, namelijk de innovatie-inhoud, de (betrokkenheid van de) leerkracht, de schoolorganisatie en de interventie.

De interventie kent drie specifieke doelstellingen, namelijk (1) leerkrachten creëren samen met hun leerlingen een *knowledge building environment* (KBE) in de klas (Bereiter, 2002). In die KBE is (2) sprake van gezamenlijke kennisconstructie en (terloops) wordt er tegelijkertijd door individuele leerlingen kennis geconstrueerd. Tevens staat in die KBE (3) het bevorderen van de kwaliteit van het taalgebruik in de klas als middel voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie centraal.

Het onderzoek naar het verloop van het interventieproject *Ruimte voor leren* en de interventie zelf zijn gebaseerd op publicaties van verschillende wetenschappelijke disciplines over leren, taalgebruik, meertaligheid en professionalisering. Daarom wordt in het eerste deel van deze dissertatie ingegaan op deze vier bronnen.

1.5 PROBLEEMSTELLING VAN HET ONDERZOEK EN OPZET VAN HET BOEK

In het onderzoek staat dus de vraag naar het verloop van de interventie centraal, maar tevens de vraag in hoeverre met de werkwijze van *Ruimte voor Leren* ook de hierboven geschetste problemen in het onderwijs worden opgelost. Het onderzoek is daarbij vooral gefocust op de rol die het taalgebruik tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling speelt voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie.

Tijdens een interventie, waarin leerkrachten samen met hun leerlingen een (nieuwe) leeromgeving gaan creëren, speelt een aantal aspecten een rol die de basis vormen van de probleemstelling van dit onderzoek.

Het eerste aspect is de vraag naar de beste manier om leerlingen iets te laten leren of tot inzicht te laten komen. In die discussie staan voorstanders van het *onderzoekend leren* lijnrecht tegenover aanhangers van het meer traditionele leren (*back to basics*). Volgens voorstanders van het onderzoekend leren staat vooral het verkrijgen van inzicht als doel van het leren op school centraal en die kennis kan worden vergaard door de leerling centraal te stellen in een gezamenlijk en actief proces van kennisconstructie. De voorstanders van het traditionele leren stellen juist feitenkennis (*statable knowledge*) centraal (zie bijvoorbeeld Bruner, 1997; Bereiter, 2002), waarbij de leerkracht met behulp van een aanbod (dat is veelal een methode) die kennis overdraagt aan de leerlingen, via (directe) instructie (Engelmann & Carnine, 1991).

In hoofdstuk 2 wordt nader ingegaan op deze leertheoretische paradigma's en worden uitgangspunten geformuleerd voor de interventie en het onderzoek.

Een tweede aspect is de vraag naar wat goed taalonderwijs is. Aan de ene kant zijn er de voorstanders om via directe instructie vooral aandacht te schenken aan *de taal*. Dat wil zeggen dat er vooral aandacht is voor deelvaardigheden als technisch lezen, spelling en grammatica en woordenschat, die zich wellicht voor een deel nog lenen voor directe instructie (zie Doeleman & Westerbeek, 2002), terwijl aan de andere kant juist de ontwikkeling van het functionele mondelinge en schriftelijke *taalgebruik* wordt bepleit in werkvormen waarbij leerlingen gezamenlijk en actief participeren in betekenisvolle taalgebruikssituaties (zie bijvoorbeeld het pleidooi voor interactief taalonderwijs bij Verhoeven & Aarnoutse, 1996, 2000).

Op het verschil tussen aandacht voor het (veronderstelde) leren van de taal (het systeem) en voor

de stimulering van de ontwikkeling van het taalgebruik en voor de rol van taalgebruik voor gezamenlijke kennisconstructie, wordt in hoofdstuk 3 ingegaan. De uitgangspunten die in dit hoofdstuk worden geformuleerd, vormen samen met die van hoofdstuk 2 het hart van het theoretisch kader van *Ruimte voor leren*.

Omdat op de meeste kleine Friese scholen naast het Nederlands ook andere talen, waaronder het Fries een rol spelen, is er in hoofdstuk 4 aandacht voor het aspect van twee- en meertaligheid in het onderwijs en voor het onderzoek naar het afwisselend gebruik van het Nederlands en het Fries bij het leren.

Een derde aspect heeft betrekking op de vraag op welke wijze een interventie die gericht is op 'taalgebruik en leren', vorm moet worden gegeven, rekening houdend met de context van opbrengstgericht werken (zie bijvoorbeeld Ledoux, Blok, Boogaart & Kruger, 2009) en de hoge ervaren werkdruk.

Leerkrachten en hun schoolleiders ervaren een groeiende, extern opgelegde, prestatiedruk op hun beroep (Ballet & Kelchtermans, 2008). Ze beschikken over te weinig tijd en middelen om weloverwogen professionele afwegingen te maken. Leerkrachten geven aan dat ze steeds vaker routinematig uitvoeren wat anderen hebben bedacht. Dit wordt door Ballet en Kelchtermans het probleem van *intensificatie* genoemd: de kwantiteit neemt toe, waardoor er een kwaliteitsverlies van de beroepsprestaties wordt beleefd. De aandacht voor opbrengstgericht werken dat zoveel mogelijk *evidence based* zou moeten zijn, heeft in het basisonderwijs tot gevolg dat in de professionalisering en de schoolontwikkeling vooral de 'beste praktijk' centraal staat en niet zozeer de specifieke praktijk van een bepaalde school.

In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de theorie van professionalisering en schoolontwikkeling, waarmee een kader geschetst wordt voor het onderzoek naar een interventie waarbij de leerkracht en zijn of haar praktijk juist wel het uitgangspunt van leren en ontwikkeling is.

De theoretische besprekingen in de hoofdstukken 2, 3, 4 en 5 leiden in hoofdstuk 6 tot de verdere concretisering van de interventie *Ruimte voor leren*, gevolgd door een bespreking van de onderzoeksvraag en methode van onderzoek, een etnografische studie (vergelijk Cazden, 2001).

In de volgende vier hoofdstukken worden de bevindingen van het onderzoek naar het verloop van de interventie en naar de rol van taalgebruik voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie gepresenteerd.

In hoofdstuk 7 wordt ingegaan op de wijze waarop het traject van professionalisering en schoolontwikkeling is verlopen op een van de betrokken scholen.

De vraag op welke wijze klassikale gesprekken (tussen leerkracht en leerlingen) en peer interactie (tussen leerlingen onderling) een rol spelen bij het leren en de gezamenlijke kennisconstructie, komt in de volgende twee hoofdstukken aan bod. In hoofdstuk 8 wordt op basis van analyses van video-opnames de klassikale interactie in combinatieklassen als basis voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie besproken, en in hoofdstuk 9 de peer interactie.

In hoofdstuk 10 is in dit kader specifiek aandacht voor de cognitieve functie van het afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands, de *conversational code-switching*.

Het boek wordt in hoofdstukken 11 afgesloten met conclusies en een discussie met betrekking tot de consequenties van de bevindingen voor verder onderzoek en voor de onderwijspraktijk.

Noten

1. Delen van de tekst in dit hoofdstuk zijn eerder, in een iets andere vorm gepubliceerd, als onderdeel van een hoofdstuk in 'Gesprekken in het onderwijs' (De Glopper, Gosen & Van Kruiningen, 2012).

LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

2.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk (1) is een aantal algemene problemen geformuleerd die in het basis-onderwijs spelen. Die problemen hebben specifieke gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs op (zeer) kleine plattelandsscholen. Om voor deze groep scholen een interventie te kunnen ontwerpen, worden in dit hoofdstuk de belangrijkste leertheorieën (paradigma's) besproken.

In discussies over leren, maar ook bij de praktische invulling van hoe dat leren moet worden vormgegeven in scholen, leiden paradigma's vaak tot (schijnbaar onoverbrugbare) tegenstellingen. Dit werkt eenzijdigheid in de hand. In dit onderzoek gaat het om een brede oriëntatie op theorieën over leren en gezamenlijke kennisconstructie, op grond waarvan weloverwogen beslissingen kunnen worden genomen met betrekking tot de formulering van (leertheoretische) uitgangspunten voor de interventie en het onderzoek.

In paragraaf 2.1 tot en met 2.3 staan de klassieke leertheorieën centraal. Allereerst wordt de behavioristische leertheorie besproken, waarbij de (exclusieve) focus op waarneembare stimuli van de omgeving en de daarbij horende gedragsresponsen van het individu ligt. Vervolgens wordt aandacht geschonken aan cognitieve leertheorieën, die vanuit individueel-mentale processen van de lerende vertrekken. Vanuit onvrede met de behavioristische en cognitieve leertheorieën ontstond een derde belangrijke leertheorie, namelijk de sociaal-culturele leertheorie. In deze theorie wordt beschreven hoe leren en ontwikkeling plaatsvindt door de participatie van individuen in een subjectieve, dynamische en sociale context (*cultural communities*). Deze drie 'klassieke' typen theorieën vormen het vertrekpunt van veel moderne leertheorieën, zoals de *activity theory* en de theorie van *situated cognition*. Deze worden in paragraaf 2.4 besproken.

In paragraaf 2.5 staat de theorie van *knowledge building* centraal, een theorie die Carl Bereiter ontwikkelde op basis van zijn kritiek op de drie klassieke leertheorieën, die – ondanks alle verschillen – toch allemaal (het hebben van) kennis zien als een strikt individueel (mentaal) fenomeen (Bereiter, 2002). Volgens Bereiter moet kennis niet in eerste instantie gezien worden als iets dat is opgeslagen in het brein, maar veel meer als gemeenschappelijk cultureel bezit dat ook gezamenlijk ontwikkeld wordt en zich vervolgens ook in gedistribueerde vorm manifesteert. Die theorie, waarin het *gezamenlijk* werken aan kennis centraal staat, wordt in dit onderzoek gezien als een belangrijke verschuiving in het denken over leren en kennisontwikkeling, namelijk die van de idee dat leren een proces is dat louter is gericht op individueel-mentale opbrengsten, naar de idee dat leren vooral een vorm is van gezamenlijke kennisconstructie, waarvan ook het product gezamenlijk is.

Aangezien de interventie en het onderzoek voor een belangrijk deel handelen over de kwaliteit van het taalgebruik in de klas in relatie tot het (gezamenlijke) leren, wordt in iedere paragraaf kort stilgestaan bij de vraag in hoeverre de besproken theorie iets zegt over de rol van *taal* en *taalgebruik* in het leerproces.

Ook wordt, daar waar mogelijk, steeds kort ingegaan op de eventuele relatie tussen de gepresenteerde leertheorie en de moderne neurowetenschappen. Het belang van de uitkomsten van dergelijk neurowetenschappelijk onderzoek kan voor de onderwijswetenschap en de onderwijspraktijk nog vaak in twijfel worden getrokken (bijvoorbeeld Schrag, 2011; Goswami, 2008), toch is er momenteel een groeiende belangstelling voor het neuroperspectief op leren en baseert bijvoorbeeld Bereiter (2002) zijn theorie rond *knowledge building* voor een belangrijk deel op neuroonderzoek. Binnen de neurowetenschappen zijn twee stromingen van belang voor dit onderzoek, namelijk het connectionisme, dat in de paragraaf over het behaviorisme kort wordt toegelicht en ook de basis vormt van het gedachtegoed van Bereiter (2002) en het neuroconstructivisme, dat wordt besproken in de paragraaf over de cognitieve leertheorie.

In de laatste paragraaf worden op basis van de besproken theorieën uitgangspunten geformuleerd voor de interventie *Ruimte voor leren*.

2.2 DE KLASSIEKE LEERTHEORIEËN: HET BEHAVIORISME

Het behaviorisme is een invloedrijke stroming in de psychologie, waarin het uiterlijk waarneembare gedrag bestudeerd wordt. In de behavioristische theorie komt leren tot uiting in zintuiglijk observeerbaar gedrag, waarbij het leren wordt opgevat als een vorm van associatie. In de klassieke benadering (Pavlov & Anrep, 1927; Watson, 1913) zijn dat associaties waarbij het gedrag, dat als respons wordt aangeduid, het gevolg is van een externe stimulus. Het leren (van een individu) is dan dus 'de beweging' op grond van een stimulus uit de (directe) omgeving, naar een observeerbare gedragsrespons. De zogeheten radicale behavioristen beschreven daarnaast een vorm van *operante associatie*, waarbij het gedrag als het ware vooruitloopt op de stimulus (Skinner, 1938). Het gedrag ontstaat dan bijvoorbeeld al bij de gedachte aan waardering of afwijzing van het betreffende gedrag.

Binnen de behavioristische stroming is kennis beschreven in termen van neurologische associaties die in het brein worden gevormd tot een netwerk van verbindingen tussen situaties en responsen (Thorndike, 1913). Die zogeheten mentale sporen staan aan de basis van de ontwikkeling van kennis en kunnen worden verklaard aan de hand van drie wetten, namelijk de wet van oefening, de wet van effect en de wet van bereidwilligheid (*readiness*). Met de wet van oefening wordt bedoeld dat hoe vaker een bepaalde connectie tussen situatie en respons wordt gemaakt, hoe sterker deze connectie wordt. Met de wet van effect wordt bedoeld dat wanneer een connectie tot een vorm van tevredenheid of succes leidt, deze connectie sterker wordt. De wet van bereidwilligheid wil zeggen dat connecties krachtiger zijn, of gemakkelijker tot stand komen wanneer een leerling, of beter gezegd de connectie, er rijp voor is.

Taal

De relatie met taal(gebruik) wordt in het behaviorisme nauwelijks gelegd. Skinner (1957) doet als een van de weinige behavioristen wel een poging tot het formuleren van een taalverwervings-

theorie. Hij volgt de redenering dat wanneer al het leren plaatsvindt in het stimulus-respons-model, dat dit dan ook geldt voor het taalleren. Wat een kind vaak hoort (en waar het positieve feedback op krijgt), zal uiteindelijk succesvol worden geïmiteerd. Tegenwoordig zijn er overigens nog maar nauwelijks aanhangers van deze theorie.

Neurowetenschappen

Thorndike (1913) heeft met zijn beschrijvingen de basis gelegd voor het connectionisme, een stroming die tegenwoordig in de cognitieve neurowetenschap weer actueel is geworden. De idee van Thorndike dat leren in essentie een cognitieve reactie is, waarbij verbindingen ontstaan tussen zenuwcellen, wordt door modern, neurowetenschappelijk onderzoek bevestigd. Via nieuwe onderzoeksmethoden, zoals fMRI en EEG, kan de werking van het brein in dat opzicht worden onderzocht. Het nieuwe (neuro)connectionisme heeft dus ook een sterke behavioristische en associatieve oriëntatie.

Vanuit het behaviorisme is ook de sociale leertheorie ontstaan (Bandura, 1977). Waar het behaviorisme stimuli vanuit de omgeving als basis ziet van leren en ontwikkeling, stelt Bandura in het verlengde daarvan dat een kind zich leert gedragen via observatie en imitatie en met zijn of haar gedrag ook de omgeving kan beïnvloeden. De behavioristische leertheorie wordt zodoende uitgebreid en Bandura slaat met zijn sociale leertheorie een brug naar de cognitieve theorie, de sociaal-culturele theorie (Vygotsky, 1978, 1986) en naar de theorie over *situated cognition* (Lave & Wenger, 1991). Bandura ziet zichzelf in latere publicaties dan ook vooral als 'sociaal-cognitief' (Bandura, 2001).

2.3 DE KLASSIEKE LEERTHEORIEËN: DE COGNITIEVE LEERTHEORIE

Naast het behaviorisme kan de cognitieve leertheorie worden gezien als een basistheorie voor het denken over leren en kennisontwikkeling. De aanname van de cognitieve leertheorie is dat de intelligente mens in staat is mentale representaties te maken van de werkelijkheid en op grond daarvan gaat handelen in plaats van (alleen) op de directe werkelijkheid zelf te reageren. Met die aanname wordt dus een eerste paradigmaverschuiving duidelijk. Bij het behaviorisme, in zijn meest oorspronkelijke vorm, is de mens een onbeschreven blad en de menselijke geest een *black box*, die niet kan worden bestudeerd. De cognitieve theorie is juist ontwikkeld rond de vraag naar wat er zich in het brein afspeelt.

De cognitieve theorieën worden in deze paragraaf langs drie lijnen besproken (Sternberg, 2000), namelijk de psychometrische, op intelligentie gerichte traditie (Binet & Simon, 1916; Goleman, 1995; Gardner, 2000), de traditie van de cognitieve ontwikkelingsstadia (Piaget, 1926; Piaget & Inhelder, 1971) en de traditie van de informatieverwerkingsprocessen (Newell & Simon, 1972; Collins & Loftus, 1975; De Corte, 1980).

De psychometrische traditie is gericht op individuele verschillen, waaronder die in intelligentie. Deze traditie moet worden gezien als een van de meest invloedrijke studies voor de onderwijswetenschap en de onderwijspraktijk (Macbeth, 2010). Aan het einde van de 19e eeuw is onder meer Binet (1907) begonnen om een methode te ontwikkelen waarmee de mogelijkheden van kinderen konden worden ingeschat op grond waarvan een keuze werd gemaakt voor plaatsing in

een geschikte educatieve setting. Dit leidde uiteindelijk onder andere tot de ontwikkeling van de IQ-test.

De traditionele psychometrische wetenschap richtte zich in de beginperiode vooral op de verbale, ruimtelijke en rekenkundige vaardigheden, terwijl intelligentie later in een breder (bijna sociaal-cultureel) perspectief werd geplaatst via de concepten van de emotionele (Goleman, 1995) en de meervoudige intelligentie (Gardner, 2000).

Binnen de traditie van de cognitieve stadia gaat het, in tegenstelling tot de psychometrische wetenschap, om het beschrijven van de overeenkomsten tussen kinderen in hun cognitieve ontwikkeling. Piaget onderscheidt een viertal stadia (sensomotorisch, pre-operationeel, concreet en formeel) en beschrijft de 'oorsprong van kennis' aan de hand van drie centrale begrippen, namelijk *schema*, *concept* en *structuur* (Piaget, 1953). Die begrippen verwijzen naar de aangeboren neiging van ieder organisme om de eigen processen tot coherente systemen te integreren. Schema's zijn fysiek of cognitief van aard en moeten worden gezien als de weergave van processen waarbij het kind gericht is op een doel, bijvoorbeeld het oplossen van een probleem. Een schema is bijvoorbeeld het vermogen van een kind om een verzameling objecten te kunnen classificeren naar kleur, of naar grootte. Door een groeiende samenhang tussen schema's krijgt een kind greep op de complexe realiteit. Met het begrip concept wordt verwezen naar dat groeiende inzicht in grootheden als *tijd*, *ruimte* en *causaliteit* (oftewel: de realiteit). Het begrip structuur verwijst naar de manier waarop kennis fysiek wordt georganiseerd (gevormd) in de hersenen.

In de theorie rond cognitieve stadia, waarin de complexiteit en de vorm van schema's, concepten en structuren steeds toeneemt, wordt afstand genomen van de behavioristische tabularasa-gedachte, maar ook van de idee dat de wereld ongeorganiseerd en chaotisch is. Cognitieve ontwikkeling is de interactie met de wereld, waarbij de kennis van die wereld wordt geconstrueerd en steeds gecompliceerder wordt. Leren en ontwikkeling wordt dan een proces waarbij ervaringen en informatie een plek krijgen in een bestaande cognitieve structuur (= assimilatie). Die cognitieve structuur wordt steeds opnieuw aangepast aan de nieuwe informatie (= accommodatie). Dat proces van vernieuwing en aanpassing, van assimileren en accommoderen, moet in balans zijn om van een succesvol leerproces te kunnen spreken. Door het opdoen van steeds meer ervaringen worden de cognitieve structuren complexer en daardoor steeds abstracter.

De cognitieve traditie rond de informatieverwerkingsprocessen houdt zich bezig met de wijze waarop kennis wordt opgeslagen in het geheugen en bijvoorbeeld met het verschil tussen het leren van experts en zogenaamde beginners. Het belang van deze traditie is dat de uitvoering van vooral complexe taken in het onderzoek centraal werden gesteld. Dit heeft geleid tot inzicht in hoe cognitieve verschillen tussen individuen zich voordoen en op welke wijze hiermee rekening kan worden gehouden.

De theorie rond informatieverwerkingsprocessen is geworteld in het denken over artificiële intelligentie, waarin wordt geprobeerd computers te ontwikkelen die menselijke cognitie kunnen simuleren. Deze systemen zijn rond twee typen kennisstructuren opgebouwd, namelijk declaratieve kennis en procedurele kennis (Ryle, 1949; Newell & Simon, 1972). Het gaat dan om feitelijk weten (*knowing that*) en kennis van hoe een bepaald doel moet worden bereikt (*knowing how*). Leren wordt gezien als een proces waarbij informatie vanuit de omgeving wordt op-

geslagen in het geheugen en op een steeds geraffineerdere wijze wordt georganiseerd, waarbij het verwerven van expertise een directe relatie heeft met zaken als het sneller herkennen van betekenisvolle patronen in en het flexibel kunnen omgaan met (complexe) nieuwe informatie (Larkin, 1981). Leren is in veel gevallen dan een proces waarbij (meta)cognitieve vaardigheden en strategieën, zoals oriënteren, plannen, bewaken, reflecteren en evalueren worden ontwikkeld.

Taal

Volgens Piaget verloopt de taalontwikkeling volgens dezelfde fasen als ieder ander leerproces, namelijk als een geleidelijk proces van constructie waarbij interactie met de omgeving een belangrijke rol speelt. In die zin besteedt Piaget bijvoorbeeld aandacht aan de wijze waarop kinderen al op jonge leeftijd door leeftijdsgenootjes worden beïnvloed. Kennisontwikkeling vindt volgens Piaget (1932) vooral plaats wanneer leeftijdsgenootjes discussiëren over allerlei conflicterende perspectieven. Taal en kennis ontwikkelen zich (tegelijktijdig) binnen het zogenaamde *cognitive conflict paradigm*, wanneer kinderen, ook in spel, bijvoorbeeld (leren) discussiëren, logisch redeneren en argumenteren (Piaget, 1985; Limon, 2001).

Bij Piaget valt de natuurlijke, stapsgewijze ontwikkeling van het denken van kinderen in de eerste plaats toe te schrijven aan het directe, lokale handelen van het kind binnen zijn of haar fysieke omgeving. Taal en taalgebruik zijn in die zin van secundair belang; volgens Piaget gaat het denken aan taalontwikkeling vooraf: taal volgt actie (en denken).

Neurowetenschappen

Vanuit de moderne neurowetenschappen kan het neuroconstructivisme worden gezien als een aanvulling op de cognitieve leertheorie. Het verklaart cognitieve veranderingen als een proces dat voortkomt uit de mogelijkheden van de onderliggende neurale structuren (Westermann, Marechal, Johnson, Sirois, Spratling & Thomas, 2007). Met andere woorden: kennisontwikkeling is afhankelijk van de kwaliteit van de neurale onderlaag, waar die kennis uit voortkomt. Kennisontwikkeling wordt ook binnen deze theorie gezien als een construerend proces, waarbij zowel het individu als de omgeving een belangrijke rol speelt. Het centrale idee van de theorie die Piaget ontwikkelde is volgens Goswami (2008) opvallend consistent en wordt ondersteund door onderzoeksresultaten uit neurowetenschappelijk onderzoek. Door de wetenschap dat kennis wordt geproduceerd via neurale netwerken, die op zichzelf al continu in ontwikkeling zijn, biedt deze theorie inzicht van hoe de ontwikkeling van kind, via adolescentie, naar volwassenheid verloopt. Ook biedt de theorie inzicht in de diversiteit van cognitieve ontwikkeling tussen individuen. De term 'mentale representatie' wordt hier gedefinieerd als patronen van neurale activiteiten in de hersenen die bijdragen aan passend gedrag in de omgeving.

2.4 DE KLASSIEKE LEERTHEORIEËN: DE SOCIAAL-CULTURELE LEERTHEORIE

In deze paragraaf staat de betekenis van de sociaal-culturele leertheorie voor het schoolse leren centraal en wordt de tweede verschuiving in het denken over leren besproken. Binnen de sociaal-culturele leertheorie speelt het leren zich vooral af in een dynamische omgeving.

Bij Aristoteles (4e eeuw voor Chr.), Locke (17e eeuw) en vervolgens binnen de behavioristische leertheorie (Watson, 1913) stond de idee nog centraal dat kinderen worden geboren als een *blank slate*, een tabula rasa. De cognitieve psychologie neemt daarvan ook afstand, maar het is met

name de sociaal-culturele leertheorie die aannemelijk maakt dat kinderen al vanaf de geboorte in staat zijn tot waarnemen, tot het richten van de aandacht en tot het maken rationale keuzes (Vygotsky, 1978, 1986). Al van jongs af aan zijn kinderen in staat tot een zekere mate van interactie met de omgeving; het leren moet om die reden worden gezien als een continu wederzijds proces van sociale interactie tussen een actief handelend en denkend individu met anderen en met de omgeving (Bandura, 1977; Gagne, 1977; Gagne & Briggs, 1979). Een en ander is voor het eerst uitgewerkt in de sociaal-culturele theorie van Vygotsky, (1978, 1986).

Sociale interactie speelt een fundamentele rol in het proces van cognitieve ontwikkeling. Voor Vygotsky (1978) gaat sociale interactie aan de cognitieve ontwikkeling van het individu vooraf:

“Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological).” (p. 57)

Vygotsky maakt dus een duidelijk onderscheid tussen leren (dat is de sociale component) en ontwikkeling (dat is de cognitieve component). Mensen staan in contact met elkaar in een specifieke sociaal-culturele context, waarin ze (gezamenlijk) handelen. Ze gebruiken daarbij instrumenten, *tools* en *signs*, waarmee ze greep krijgen op die context en waarmee ze die context kunnen bewerken. Eerst functioneren die instrumenten bij kinderen alleen op sociaal niveau en later ook op mentaal niveau. Dit leidt tot internalisering en tot hogere psychologische functies, zoals analytisch waarnemen, logisch redeneren en beheersing van impulsief gedrag. De ontwikkeling van hogere psychologische functies is zowel biologisch als sociaal-cultureel van aard. De *tools* en *signs* die daarbij gebruikt worden, zijn vergelijkbaar, omdat ze een mediërende functie vervullen binnen activiteiten, maar Vygotsky wijst vooral op het verschil: *tools* zijn extern georiënteerd en worden gebruikt om greep te krijgen op de buitenwereld en die te veranderen (*mastering nature*), terwijl *signs* intern zijn georiënteerd (*mastering oneself*).

Het gebruik van *tools* en *signs* is sociaal-cultureel geworteld en is een historisch ontwikkelde activiteit. Dit leidt tot een specifiek soort gedragingen waarin die cultuur ligt besloten (Vygotsky, 1978). Het leren en de cognitieve ontwikkeling van kinderen berust bij Vygotsky dan ook nooit op toeval en een gesprek in dat verband is veel meer dan een dialoog in het hier en nu.

Om het interactieve leerproces dat zich afspeelt tussen volwassene en kind te kunnen beschrijven, introduceerde Vygotsky zijn concept van de *zone of proximal development* (ZPD). De ZPD, oftewel de zone van de naastgelegen ontwikkeling (Van Oers & Wardekker, 1997; Van Oers, 2009) is het verschil tussen twee ontwikkelingsniveaus, namelijk het huidige, feitelijke ontwikkelingsniveau van een kind (= retrospectief) en het niveau dat zicht biedt op wat in de toekomst mogelijk is (= prospectief). Dit verschil is het gebied waarop het leerproces dient te worden afgestemd en waar ontwikkeling mogelijk wordt. Leren vindt dan plaats door *guided participation in cultural endeavors* (Rogoff, 2003). Zowel de volwassene als het kind heeft een actieve rol in dat leerproces. Voor het onderwijs is die ondersteunende rol van de volwassene ook wel aangeduid met de metafoer van *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976): de leerkracht stemt zijn of haar gedrag (taalgebruik) af op de behoefte van de leerling tijdens het werken aan een taak. Vervolgens neemt

de ondersteuning door de leerkracht af en gaat de leerling meer zelfstandig aan de slag. Op de betekenis van *scaffolding* in de context van taalgebruik in de school wordt in het volgende hoofdstuk (paragraaf 3.3.3) uitgebreider ingegaan.

Taal

In de sociaal-culturele leertheorie wordt het belang van taal voor het leren onderstreept, omdat taal het instrument is waarmee de brug wordt geslagen tussen het individu en de omgeving. Taal komt niet alleen tot uiting in observeerbare interactie tussen mensen, maar is in de vorm van *sign-operations* tevens het instrument van denken. Leren wordt daarmee een vorm van intern cognitief talig handelen (Vygotski, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1987), dat kan worden opgevat als een proces waarbij kennis wordt gedistribueerd (Engeström & Middleton, 1998). Dat wil zeggen dat leren niet alleen geïntegreerd plaatsvindt door participatie in een sociaal-culturele omgeving, maar ook als een individueel talig, intern-cognitief, proces kan worden uitgevoerd. Het proces van *discursieve constructie* leidt bij Vygotsky nog vooral tot producten op individueel cognitief niveau. De behavioristische stimulus-responsverklaring krijgt in de sociaal-culturele leertheorie een enorme verdieping, want de mens is in staat om eigen stimuli te creëren en via het denken het eigen gedrag te sturen:

“(...) the simple stimulus-response process is replaced by a complex, mediated act, (...) In this new process the direct impulse to react is inhibited, and an auxiliary stimulus that facilitates the completion of the operation by indirect means is incorporated” (Vygotsky, 1978, p. 40).

De gedachte met betrekking tot leren als een vorm van talig handelen in een specifieke, dynamische sociale en/of culturele context heeft veel auteurs aanleiding gegeven tot aanvulling en verdieping. In de volgende paragraaf wordt een aantal van die theorieën besproken, namelijk de *activity theory* en de theorie van *situated cognition*. Wanneer in hoofdstuk 3 de rol van het taalgebruik bij het leren ter sprake komt, en deze vanuit de *discourse analyse*, als tak van de taalwetenschap, wordt benaderd, zal blijken dat de sociaal-culturele theorie en de in paragraaf 2.4 besproken moderne leertheorieën ook daar een belangrijk fundament vormen.

Neurowetenschappen

De relatie tussen de (moderne) neurowetenschappen en de sociaal-culturele theorie kan hoogstens in oppervlakkige zin worden gelegd, bijvoorbeeld met beweringen over het ‘sociale brein’ (Goswami, 2008; Schrag, 2011). Binnen de neurowetenschappen heerst het (groeierende) inzicht dat de cognitieve ontwikkeling wordt beïnvloed door factoren als context, metacognitie en sociale interactie; dit sluit dus goed aan bij de theorie van Vygotsky. Vygotsky’s theorie omtrent cognitieve ontwikkeling is echter volgens Goswami (2008) vooral van betekenis voor het onderwijs en veel minder voor de ontwikkelingspsychologie.

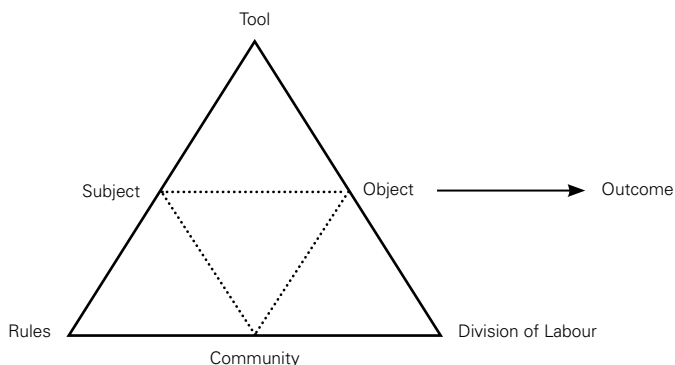
Schrag (2011) bevestigt de oppervlakkige relatie tussen de sociaal-culturele leertheorie en de neurowetenschappen en reflecteert juist kritisch op de betekenis van de neurowetenschappen voor het onderwijs. Om zijn beweringen kracht bij te zetten geeft hij voorbeelden van (nietszeggende) conclusies uit neurowetenschappelijk onderzoek, zoals “learning with others is usually

more effective than learning alone” (Schrag, 2011, p. 224). Schrag concludeert dat voor dergelijke conclusies geen *brain imaging*, of *neuroscience* nodig is en dat met name de onderwijspraktijk voorsnog nauwelijks iets te verwachten heeft van de neurowetenschappen. Tegelijkertijd zal in paragraaf 2.5 blijken dat Bereiter (2002) voor het formuleren van zijn theorie omtrent *knowledge building*, juist gebruik maakt van opbrengsten uit het neuroconnectionisme, met betrekking tot ‘het hebben, of bezitten van kennis’.

2.5 MODERNE LEERTHEORIEËN: *ACTIVITY THEORY* EN DE THEORIE VAN *SITUATED COGNITION*

Sociale participatie moet vanuit de sociaal-culturele leertheorie worden gezien als een van de belangrijkste basisvoorwaarden op grond waarvan leren kan plaatsvinden (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990; Bereiter, 2002; Brown & Campione, 1994). Dat leren wordt daarbij – zoals uiteengezet in de vorige paragraaf – opgevat als een proces waarbij het individu wordt ingewijd in de aspecten van de sociaal-culturele omgeving om daarmee greep te krijgen op die omgeving. Al op heel jonge leeftijd zijn kinderen gericht op anderen en die participatie tussen kind en volwassene is de basis voor leren en ontwikkeling (Vygotsky, 1978, 1986). Vanuit dit aspect van sociale participatie, waarin zowel de leerling als de sociale context van belang is, volgt dat er door actief te handelen een doelgerichte, wederzijdse en dynamische relatie ontstaat.

In deze paragraaf worden de *activity theory* en de theorie van *situated learning* apart van elkaar gekarakteriseerd, maar in de beschrijvingen zal duidelijk worden dat beide theorieën als *situative* (Greeno, 2006) moeten worden opgevat: al het leren is gesitueerd en de centrale focus is bij deze theorieën niet meer gericht op het individu, maar op *activity systems*. Een *activity system* geeft inzicht in de manier waarop verschillende factoren (zie figuur 1) een rol spelen in een bepaalde werksituatie (dat kan ook het leren op school zijn).



Figuur 1: Tweede generatie AT-model (Engeström, 1987)

In de *Cultural-Historical Activity Theory* (Leont'ev, 1978; Engeström, 1987, 1999; Van Oers, 2008, 2009) staat de actieve relatie tussen het *subject* (dat is een persoon of groep) en de sociale werkelijkheid centraal, waarbij de activiteit is gericht op een dynamisch doel (*object*). Die, op handelen gerichte, relatie komt tot stand via het gebruik (= *mediating*) van *tools, rules, community* en *division of labour* (Leont'ev, 1978; Engeström, 1987; Engeström, Miettinen & Punamäki-Gitai, 1999).

Het handelen van een individu, of van een groep wordt gemotiveerd door het werken in de richting van het doel (Christiansen, 1996). De *activity theory* stelt het menselijk leren voor als het resultaat van complexe interacties met anderen, waarbij artefacten (*tools*), zoals taal, een construerende rol vervullen bij het handelen (Kuutti, 1991).

Leren is binnen deze theorie niet een proces van internaliseren van specifieke informatie of vaardigheden door een individu op een bepaald moment, maar een zich steeds uitbreidende, sociale en intellectuele activiteit, waarbij taal(gebruik) als *tool* een belangrijke rol speelt. Iedere deelnemer in een *activity system* heeft zijn eigen taak, bevoegdheden en verantwoordelijkheden (*division of labour*) en houdt zich aan specifieke *rules*.

Taalgebruik vormt, net als bij Vygotsky, in de *activity theory* een centraal thema. De taalwetenschapper Wells (2002, 2007) stelt dat de *activity theory* een belangrijke theorie is om de relatie tussen taalgebruik en leren te begrijpen. Ook al constateert Wells (1999) dat een leertheoretisch concept als de ZPD (Vygotsky, 1978, 1986) en ook het wederzijdse (*reciprocal*) karakter van interactie in dit model (nog) onvoldoende tot uitdrukking komen, toch is het model van Engeström (figuur 1) heel bruikbaar om de positie van taalgebruik als *tool* en als *object* nader te karakteriseren.

Gesproken taal heeft een construerende rol en is cultureel en historisch van aard. Geschreven taal is dat ook, want het wordt ook geproduceerd in zo'n culturele context. Geschreven taal kan naast een construerende rol (*tool*) echter ook het product zijn (*object*, of *outcome*) en dienen als kennis, als een op zichzelf staand artefact in verdere acties. Een *outcome* van een leeractiviteit is dynamisch en altijd in ontwikkeling. Het kan alleen (volledig) worden begrepen en geëvalueerd binnen het *activity system*, waarin het tot stand kwam.

De theorie rond *situated cognition* is gebaseerd op de gedachte dat leren is gekoppeld aan specifieke sociale activiteiten. Leren wordt net als in de *activity theory* opgevat als een vorm van (sociale) participatie. Er wordt afgestapt van de (vaak onbewuste) aanname dat leren een beginpunt en een eindpunt heeft, dat het losgekoppeld moet worden van onze normale, dagelijkse activiteiten en dat leren vooral het resultaat is van beïnvloeding door leerkrachten (Wenger, 1998). Wanneer leren plaatsvindt in een specifieke sociale (culturele) context, kan worden gesteld dat dit leren ook afhankelijk is van die sociale context. Het leren is een proces dat plaatsvindt in activiteit, context en cultuur (Lave & Wenger, 1991). Leren is gesitueerd en kennis die voortkomt uit dat leren is dus ook gesitueerd.

Leren vindt plaats in sociale interactie (in een meester-gezelcontext), waarbij de leerling van nieuwkomer langzaam maar zeker van de periferie naar het centrum van de sociale groep groeit,

binnen *communities of practice*. Dat proces verloopt van *legitimate peripheral participation* naar *full participation* (Lave & Wenger, 2001/2007) en een succesvol leerproces hangt daarbij af van de interesse en de motivatie van de leerling. Wanneer hij/zij een gewenste identiteit kan ontleen aan een *community*, zal dat de participatie in die *community* versnellen en meer ingewijde leden zullen daarbij de leerling willen ondersteunen. Dat doen ze door specifieke kennis, overtuigingen en gebruiken met elkaar te delen. Leren is de interactie over de specifieke kenmerken van de groep, waardoor individuen steeds beter in staat zijn deel te nemen. De leden zijn gericht aan het oefenen om steeds beter te worden. Ze zijn gericht op het ontwikkelen van een specifiek repertoire van ervaringen, verhalen en gebruik van instrumenten et cetera. Dit oefenen kost tijd en vraagt om langdurige interactie.

Taal

De relatie tussen taalgebruik en de theorie van *situated cognition* wordt bijvoorbeeld door Gee (2004) gelegd. Hij hanteert deze theorie als uitgangspunt (of verklaringsmodel) voor de wijze waarop de taalgebruiksontwikkeling, binnen het schoolse leren kan plaatsvinden. Hij onderscheidt in dit verband drie vormen van leren, namelijk *natural*, *instructed* en *cultural* leren. Het is vooral *cultural* leren dat in feite in de theorie van *situated cognition* wordt beschreven.

Natuurlijk (*natural*) leren heeft betrekking op het leren dat onder normale voorwaarden ‘vanzelf’ gaat, zoals het leren lopen, maar ook moet gedacht worden aan de primaire taalverwerving. Het is al het leren dat gebaseerd is op onze biologische uitrusting, waarvan tot op zekere hoogte kan worden gesteld dat alle individuen het tot op hetzelfde niveau ontwikkelen. Dit natuurlijk leren vindt in principe in een bepaalde periode plaats en is niet-intentioneel van aard. Zeker wanneer het de primaire taalverwerving betreft is er (natuurlijk) altijd sprake van een culturele component, maar die doet hier niet ter zake (Kraak, 2006). Het gaat er om dat de primaire taalverwerving, net als het leren lopen, een proces is van natuurlijke maturatie.

Wanneer een volwassene doelbewust en doelgericht vertelt wat een kind moet doen, of wat het moet leren is er sprake van leren via instructie. Vooral bij (schoolse) vakken als natuur- en wiskunde zijn nadrukkelijke vormen van instructie nodig en zelfs wanneer die instructie van hoge kwaliteit is zal, in tegenstelling tot de natuurlijke leerprocessen, het rendement tot grote individuele verschillen leiden. We spreken hier van *instructed* of *formal learning*.

Met de term *cultural learning* verwijst Gee naar aspecten van het leren waarin het leren op basis van

“(...) action and goal directed preparations for, and simulations of, embodied experience” (Gee, 2007, p. 203) plaatsvindt.

Een voorbeeld van *cultural learning* is bijvoorbeeld leren koken. Door het voorbeeld van leren koken te vervangen door leren lezen maakt Gee (2004, 2007) duidelijk dat deze culturele vorm van leren ook in de school relevant is. Grote culturele verschillen tussen gezinnen verklaren daarbij veel van de verschillen tussen leerlingen bij de binnenkomst in de school wat betreft hun geletterdheidsontwikkeling. Leren lezen staat, net als leren koken, in iedere cultuur centraal, maar in principe niet in de vorm van schoolse instructie, maar op basis van meekijken en uitproberen. Het leren lezen wordt in de ene cultuur hoger gewaardeerd dan in andere en bovendien wordt door culturele wet-

matigheden bepaald welke individuen tot op welke 'hoogte' die vaardigheid verwerven. Vaak wordt *cultureel leren* als leerproces over het hoofd gezien in scholen (Gee, 2004).

Neurowetenschappen

Vanuit neurowetenschappelijke hoek zijn, zoals eerder opgemerkt, vooralsnog geen aantoonbare aanvullingen op de meer complexe theorieën over leren te vinden. Goswami (2008) doet een poging om aan te geven hoe in de toekomst de inzichten van het neuroconstructivisme en het connectionisme wellicht te verbinden zijn met de theorieën van Piaget en Vygotsky, maar zover is het echter nog niet.

In de volgende paragraaf wordt de theorie van *knowledge building* besproken, de enige leertheorie die zich fundamenteel baseert op uitkomsten van de neurowetenschappen.

2.6 MODERNE LEERTHEORIEËN: *KNOWLEDGE BUILDING*

Volgens Bereiter (2002) staat in de 21ste eeuw zoveel informatie tot de beschikking van mensen dat het idee om die informatie over te dragen aan kinderen, als basis voor kennisverwerving in scholen, een nutteloze onderneming is geworden. Het is volgens Bereiter nodig dat leerlingen van jongs af aan leren om met kennis te werken, zodat ze leren om (gezamenlijk) problemen op te lossen. Het opdoen van ervaringen met het werken met kennis (leerlingen worden kenniswerkers) zal de leerlingen helpen om zich staande te houden in de 21ste eeuw. Ze hebben die zogenaamde 21ste eeuwse vaardigheden harder nodig dan nutteloze, contextloze informatie en/of kennis.

Het gezamenlijk werken is niet alleen van nut voor de kennisontwikkeling van (individuele) kinderen op school, maar het is ook en vooral van nut voor de groep kenniswerkers als geheel en daarmee voor de samenleving. Bereiter wijst op de grote en kleine sociale-, economische- en milieuproblemen, die in de komende decennia moeten worden opgelost; daarvoor zijn creatieve kenniswerkers nodig.

In deze paragraaf wordt het onderscheid gemaakt tussen leren en *knowledge building* (Bereiter, 1997, 2002; Bereiter & Scardamalia, 1993, 2003, 2006; Scardamalia & Bereiter, 1991, 1994, 2003, 2006, 2007). Leren wordt opgevat als een niet te observeren intern proces, dat resulteert in veranderingen op het niveau van persoonlijke overtuigingen, attitudes en vaardigheden. *Knowledge building* is het creëren en herzien van *public knowledge*. Dat is kennis waaraan je (gezamenlijk) kunt werken en die beschikbaar is voor anderen.

De theorie van *knowledge building* wordt kort uitgewerkt in een tweetal kernpunten, namelijk dat kennis geen individueel-mentaal bezit is, maar een cultureel artefact. En ten tweede dat schools leren, veel meer dan nu het geval is, gericht zou moeten zijn op het werken aan die gezamenlijke kennis. Dit is heel iets anders dan het algemeen aanvaarde idee dat leren een sociale activiteit is, gericht op het verwerven van individueel-mentale kennis.

Voor een duidelijke afbakening van het terrein waarop kennis en kennisontwikkeling betrekking heeft, wordt door Bereiter (2002) de sociaal-culturele werkelijkheid waarin het individu participeert in drie werelden verdeeld, waarbij hij zich baseert op Popper (1972): de fysieke wereld (*world 1*), de individueel-mentale wereld (*world 2*) en de wereld van de ideeën (*world 3*).

In de voorafgaande paragrafen is steeds op verschillende manieren ingegaan op de relatie

tussen wereld 1 en 2, namelijk de wijze waarop de echte (dynamische) wereld van de dingen in relatie staat tot de cognitieve ontwikkeling van individuen (wereld 2). Volgens Bereiter is de focus op die relatie in de 21ste eeuw niet meer zinvol en zou het onderwijs zich vooral moeten richten op de kennis die behoort tot wereld 3. Dat is deels ongeschreven culturele kennis en deels kennis die is vastgelegd in (wetenschappelijke) publicaties en theorieën. De idee is dat over die kennis in iedere nieuwe situatie opnieuw kan worden onderhandeld en dat die kennis altijd voor verbetering vatbaar is.

Het vergaren van individuele kennis is ondergeschikt aan het gezamenlijk kunnen werken met bestaande kennis en informatie, zodat nieuwe bruikbare kennis wordt gecreëerd. Met de theorie over *knowledge building* introduceert Bereiter (2002) een belangrijke verschuiving in het denken over leren en onderwijs.

Bereiter (2002) vat kennisontwikkeling op twee manieren op, namelijk in de vorm van persoonlijke, individuele kennisconstructie (dat is het leren) en in de vorm van *knowledge building* (in dit onderzoek vertaald met de term gezamenlijke kennisconstructie). Dit betekent dat met betrekking tot het individuele leren in metaforische zin de switch wordt gemaakt van *mind as a container* naar een visie op leren en kennisontwikkeling als een vorm van *tuning the mind*. Intelligent gedrag ontwikkelt zich door een continu afstemmingsproces tussen het individu en zijn of haar sociaal-culturele omgeving, waardoor er een steeds sterkere relatie ontstaat tussen neuronen en neurale netwerken. Het brein werkt niet vanuit ingebouwde regels, maar produceert die regels als een reactie op (externe) prikkels. Het zogenaamde 'hebben van kennis' verwijst naar de verschillende manieren waarop het brein (*world 2*) kan interacteren met de buitenwereld. Die buitenwereld bestaat, zoals in het voorgaande is beschreven uit een fysiek, materieel deel (*world 1*) en een abstract deel (*world 3*). Kennis bestaat (alleen) in sociale en/of culturele contexten en wordt binnen die context overgedragen. Dat is de kern van een theorie die ook wel wordt aangeduid als de theorie van *distributed knowledge* (Pea, 1993).

Bereiter bepleit in dit verband dat het leren in de school zich zou moeten richten op de ontwikkeling van het 'intelligent gedrag' en op het gezamenlijk gebruik van (culturele) instrumenten. Dit leren gaat uit van de idee dat mensen in staat zijn om gezamenlijk bewuste intelligente acties te ondernemen die bijdragen aan het succesvol behalen van doelstellingen. Door (al) in de basisschool te starten vanuit een dergelijke brede kijk op leren zullen mensen steeds beter in staat zijn om gezamenlijk problemen op te lossen en het zal tevens leiden tot (gesitueerde) persoonlijke en gezamenlijke kennis.

Het gezamenlijk construeren van kennis is een proces waarbij kinderen en leerkrachten het als normaal gaan ervaren dat het niet alleen gaat om het opdoen van actuele kennis, maar vooral om hoe je creatief met die kennis kunt omspringen, zodat nieuwe kennis ontstaat. Voor schools leren betekent dit dat er veel meer moet worden aangesloten bij de natuurlijke drive van kinderen om te willen weten, kunnen en doen. Leren is vaak individueel-mentaal van aard, waarbij de leerling leert wat al bekend is bij anderen, of de leerling leert (cognitieve) vaardigheden die hem in staat stellen tot kritisch denken, samenwerken et cetera. *Knowledge building* is gericht op kenniscreatie (= innovatie) en kan worden gedefinieerd als:

"(...) the production and continual improvement of ideas of value to a community, through means that increase the likelihood that what the community accomplishes will be greater than the sum of individual contributions and part of broader cultural efforts" (Scardamalia & Bereiter, 2003, p. 1370).

Volgens Scardamalia en Bereiter (2003) voldoet het werken in een zogenoemde *knowledge building environment* (KBE) aan twaalf principes (die als uitgangspunten voor de interventie zijn geformuleerd in paragraaf 2.6). Binnen dat gezamenlijk werken in een KBE wordt er (ook) terloops en doelgericht individuele kennis ontwikkeld. Bereiter (2002) onderscheidt zes typen van persoonlijke kennis, namelijk:

1. *Statable knowledge*. Dat is feitenkennis, verwijst naar het weten. Het is expliciete, verifieerbare kennis. Dit is het type kennis dat veelal centraal staat in het schoolse leren.
2. *Implicit understanding*. Dat is onuitgesproken begrip van bijvoorbeeld complexe systemen. Deze kennis wordt ook wel *tacit knowledge*, of *expert knowledge* genoemd. Het is kennis opgebouwd uit ervaringen en het is het type kennis waarvan Bereiter zegt dat het centraal zou moeten staan in het schoolse leren.
3. *Episodic knowledge*. Dit type kennis onderscheidt zich van de eerste twee besproken types doordat *statable* en *implicit knowledge* verwijzen naar het betekenisvolle weten en ervaren, terwijl *episodic knowledge* verwijst naar het hebben van kennis van gebeurtenissen (die chronologisch verteld kunnen worden).
4. *Impressionistic Knowledge*. Dit is de kennis die gebaseerd is op gevoelens, emoties en impressies. Deze intuïtieve kennis is van grote invloed op ons handelen en is ook de basis van creativiteit.
5. *Skills*. Het leren van (cognitieve) vaardigheden. Het hebben van (cognitieve) vaardigheden verwijst naar een persoon die bijvoorbeeld daadwerkelijk iets kan maken, of een probleem kan oplossen.
6. *Regulative knowledge*. Dit is de kennis van de regels van het spel, maar ook de metacognitieve kennis van hoe je iets moet aanpakken, zoals zelfregulatie, monitoring en controle.

Taal

Binnen de theorie van *knowledge building* wordt nauwelijks ingegaan op de rol van taal(gebruik), terwijl wel duidelijk is dat mondeling en schriftelijk taalgebruik belangrijke *tools* moeten zijn van het leren in een KBE. Scardamalia en Bereiter (2006) spreken in een latere publicatie weliswaar van een *knowledge building discourse*, maar werken dat verder niet uit. Het gaat dan om gesprekken die gericht zijn op:

"a commitment to *progress*, (...) *seek common understanding*, (...) a commitment to *expand the base of accepted facts*" (Scardamalia & Bereiter, 2006, p. 102),

Neurowetenschappen

De relatie tussen de theorie van *knowledge building* en de neurowetenschappen is nadrukkelijk aanwezig. Bereiter (2002) legt aan de hand het nieuwe connectionisme (bijvoorbeeld Anderson, 1983, 1987, 1993) uit dat kennis niet als een mentaal object kan worden opgevat. In de oorspron-

kelijke behavioristische vorm van het connectionisme (Thorndike, 1949) werd leren als een vorm van associatie voorgesteld, waarbij een connectie ontstaat tussen stimulus en respons. De mens is dan een *tabula rasa* en het brein een *mental filing cabinet*. Het nieuwe connectionisme wijst die redenering van de hand en beschrijft leren als een vorm van *tuning the mind*: het menselijk brein is in staat om aan iedere ervaring uit de omgeving een zekere waarde toe te kennen (vergelijken, classificeren et cetera) en hoe vaker dezelfde ervaringen voorkomen, hoe sterker de connectie wordt tussen neurale netwerken. Binnen dat nieuwe connectionisme worden cognitie en gedrag opgevat als een complete (emergente) samenstelling die uit eigenschappen van de neurale netwerken komen bovendien.

2.7 PRINCIPES VAN LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

In de voorgaande paragrafen is een beeld geschetst van de belangrijkste leertheorieën, met de bedoeling om vanuit verschillende gezichtspunten een (eerste) fundament te leggen voor de interventie *Ruimte voor leren*. Die verschillende gezichtspunten zijn belangrijk, omdat er tot op heden geen enkele leertheorie zodanig is uitgewerkt, dat daaruit de condities, het proces en de opbrengsten van leren afdoende kunnen worden verklaard (van Oers, 2004; Byrnes, 2009). Voor een interventie (en het onderzoek daarnaar), gericht op het bijdragen aan oplossingen voor de beschreven problemen (hoofdstuk 1), is het daarom nodig om vanuit de besproken paradigma's de belangrijkste principes van leren en gezamenlijke kennisconstructie te destilleren.

Het behaviorisme en de cognitieve leertheorie, in deze paragraaf beschreven als de klassieke leertheorieën, vormen de basis van het denken over leren en kennisconstructie, maar het zijn toch vooral de leertheoretische noties van Vygotsky (1978, 1986) en Bereiter (2002, 2006, 2009), die de basis vormen voor het formuleren van (didactische) principes. Beide auteurs hebben, elk vanuit onvrede met de bestaande theorieën en met de uitwerkingen van die theorieën op de onderwijspraktijk, hun werk in het teken gesteld van een paradigmashift. Vygotsky heeft in het begin van de 20ste eeuw de basis gelegd voor een theorie over individueel-mentaal leren in een sociaal-culturele context, waarbij een belangrijke relatie wordt gelegd tussen taal en leren. Die rol van taal(gebruik) bij het leren staat in dit onderzoek centraal en wordt in het volgende hoofdstuk nader besproken. Bereiter heeft voor het onderwijs, aan het begin van de 21ste eeuw (*the knowledge age*), belangrijke kaders beschreven voor gezamenlijke kennisconstructie, waarbij niet alleen zijn ideeën over het leren van groot belang zijn, maar waarbij ook het doel van dat leren in de scholen opnieuw wordt gedefinieerd.

Om iets aan de problemen te kunnen doen, zoals die in het eerste hoofdstuk zijn geschetst, is het belangrijk om met betrekking tot de besproken paradigma's vast te stellen dat er sprake is van een tweetal grote (schijnbare) tegenstellingen, namelijk die van 'overdracht' versus 'sociale participatie' (1), en die van het verwerven van 'individuele-mentale kennis' versus het verwerven van 'gezamenlijke, culturele kennis' (2). De eerste (schijnbare) tegenstelling gaat over het proces van kennisverwerving en de tweede vooral over wat daarvan dan het resultaat is. Om recht te doen aan die tegenstellingen en aan de theoretische uitgangspunten die daarmee samenhangen wordt in dit onderzoek steeds gesproken over *leren en gezamenlijke kennisconstructie*. Om (didactische) leerprincipes te formuleren passend bij dat leren, wordt gebruik gemaakt van een over-

zichtsstudie van Vosniadou (2001). De principes van gezamenlijke kennisconstructie zijn geformuleerd door Scardamalia (2002) en Scardamalia en Bereiter (2003).

1. Principes van leren

Het traditionele schoolse leren is in theoretische zin vooral verankerd in het behaviorisme en de cognitieve theorie en kenmerkt zich in de praktijk door een didactiek van leerkrachtsturing, overdracht, aanbod en instructie. De sociaal-culturele leertheorie, de *activity theory* en de theorie van *situated cognition* stellen juist de sociale participatie centraal, waarbij een didactiek past van *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) en het samen werken (handelen) in betekenisvolle contexten.

Vosniadou (2001) heeft de belangrijkste centrale uitgangspunten, die voortkomen uit het sociaal-culturele gedachtegoed, samengevat in de 'twaalf principes van leren'. Die principes zijn voor de concretisering van het theoretisch kader van *Ruimte voor leren* belangrijk en zullen in de interventie en het onderzoek worden gebruikt, bijvoorbeeld via vragenlijsten die gericht zijn op het verkrijgen van inzicht in de opvattingen over leren en (gezamenlijke) kennisconstructie en in het handelen van de deelnemende leerkrachten.

Vosniadou formuleert een drietal principes gericht op de leeromgeving, vervolgens zeven intern cognitieve principes en ze sluit af met twee zogenaamde fundamentele principes. De principes moeten worden opgevat als een samenhangend, geïntegreerd kader.

In onderstaand overzicht worden de principes kort gepresenteerd:

A. Learning environment

- Active Involvement. Learning requires the active, constructive involvement of the learner.
- Social participation. Learning is primarily a social activity and participation in the social life of the school is central for learning to occur.
- Meaningful activities. People learn best when they participate in activities that are perceived to be useful in real life and are culturally relevant.

B. Cognitive factors (primarily internal)

- Relating new information to prior knowledge. New knowledge is constructed on the basis of what is already understood and believed.
- Being strategic. People learn by employing effective and flexible strategies that help them to understand, reason, memorize and solve problems.
- Engaging in self-regulation and being reflective. Learners must know how to plan and monitor their learning, how to set their own learning goals and how to correct errors.
- Restructuring prior knowledge. Sometimes prior knowledge can stand in the way of learning something new. Students must learn how to solve internal inconsistencies and restructure existing conceptions when necessary.
- Aiming towards understanding rather than memorization. Learning is better when material is organized around general principles and explanations, rather than when it is based on the memorization of isolated facts and procedures.

- Helping students learn to transfer. Learning becomes more meaningful when the lessons are applied to real-life situations.
- Taking time to practice. Learning is a complex cognitive activity that cannot be rushed. It requires considerable time and periods of practice to start building expertise in an area.

C. Important (fundamental) areas for learning and instruction

- Developmental and individual differences. Children learn best when their individual differences are taken into consideration.
- Creating motivated learners. Learning is critically influenced by learner motivation. Teachers can help students become more motivated learners by their behaviour and the statements they make.

Figuur 2: *How Children Learn* (Vosniadou, 2001)

Ruimte voor leren is gericht op het bevorderen en verder ontwikkelen van een werkwijze (in de klas), aansluitend bij het paradigma van sociale participatie, waarbij niet alleen het resultaat van individuele-mentale kennis (*world 2*), maar ook gezamenlijke kennis als resultaat centraal staat (*world 3*). Een tweede uitgangspunt van de interventie is dat het leren wordt opgevat als het gezamenlijk werken aan kennis, waarbij het product van leren niet alleen individueel-mentaal van aard is, maar (vooral) ook gezamenlijk/cultureel.

2. Principes van gezamenlijke kennisconstructie

Scardamalia en Bereiter (2003) hebben voor *knowledge building* twaalf principes geformuleerd. Die principes worden, samen met de hierboven genoemde principes (fig. 2), gebruikt als de basis voor het leertheoretische kader van de interventie. Onderstaand overzicht is (gedeeltelijk) vertaald in het Nederlands ten behoeve van de vertaalslag die leerkrachten maken bij het creëren van een *knowledge building environment* (Bereiter, 2002). De principes van gezamenlijke kennisconstructie zijn, wanneer ze in relatie worden gebracht met de bovengenoemde principes van leren, vooral een concretisering van het onderdeel '*Learning environment*'.

-
- *Real ideas and authentic problems.* Een *knowledge building community* houdt zich bezig met echte ideeën en authentieke problemen.
 - *Improvable ideas.* Ideeën (van leerlingen) zijn altijd voor verbetering vatbaar.
 - *Idea diversity.* In de klas wordt het aandragen van verschillende ideeën aangemoedigd.
 - *Rise above.* Leerlingen zullen concepten van een hoger niveau weten te creëren wanneer ze de kans krijgen om op duurzame wijze en voor langere tijd aan ideeën en begrip te werken.

- *Epistemic agency*. Leerlingen vinden zelf hun weg.
 - *Community knowledge, collective responsibility*. De bijdrage van leerlingen om de gezamenlijke kennis rond een onderwerp te verbeteren is het belangrijkste doel van een *knowledge building classroom*.
 - *Democratizing knowledge*. Iedereen wordt uitgenodigd om een bijdrage te leveren aan het proces van gezamenlijke kennisconstructie.
 - *Symmetric knowledge advancement*. De organisatie (de klas inclusief de leerkracht) en iedere individuele leerling heeft belang bij het gezamenlijk werken aan een idee en baat bij het ontwikkelde product (= kennis).
 - *Pervasive knowledge building*. De leerlingen dragen bij aan het creëren van (gezamenlijke) kennis.
 - *Constructive uses of authoritative sources*. Het doen van (literatuur)onderzoek wordt een natuurlijke manier van leerlingen en leerkracht om het begrip rond een idee verder te ontwikkelen.
 - *Knowledge building discourse*. Leerlingen hebben de wil en betrokkenheid om kennis in interactie met elkaar te delen en om die kennis te verbeteren.
 - *Concurrent, embedded and transformative assessment*. Leerlingen formuleren een globaal idee van hun begrip met betrekking tot een bepaald idee en bepalen vervolgens op welke wijze ze de gezamenlijke begripsontwikkeling gaan volgen en toetsen.
-

Figuur 3: *Principles of Knowledge Building* (Scardamalia & Bereiter, 2003)

Het idee van de interventie *Ruimte voor leren* is dat leerkrachten samen met hun leerlingen een *knowledge building environment* (KBE) gaan creëren, waarin sprake is van een proces van (gezamenlijke) kennisconstructie en waarvan het resultaat niet alleen individueel, maar ook gezamenlijk van aard is. De principes, zoals ze hier zijn gepresenteerd geven richting aan de wijze waarop het leren in een dergelijke leeromgeving kan plaatsvinden.

De kwaliteit van het leren in een KBE valt en staat met de kwaliteit van het taalgebruik van de leerkracht en de leerlingen. In het volgende hoofdstuk wordt de rol van taalgebruik bij het leren besproken.

TAALGEBRUIK IN HET PROCES VAN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

3.1 INLEIDING

Voor het interventieprogramma *Ruimte voor leren* vormt de theorie van Bereiter (2002) over gezamenlijke kennisconstructie en leren, zoals geschetst in het vorige hoofdstuk, het theoretisch fundament. In dat kader wordt leren opgevat als een activiteit die zowel sociaal-cultureel als cognitief van aard is en die niet alleen leidt tot individueel-mentale kennis, maar ook tot nieuwe, bruikbare, gezamenlijke kennis. Het gebruik van de taal vormt een wezenlijk onderdeel van dat leerproces en in dit hoofdstuk wordt ingegaan op die rol van taalgebruik.

In paragraaf 3.2 wordt ingegaan op wat er in de literatuur wordt verstaan onder taalgebruik. Daarbij zullen enkele noties uit de pragmatiek worden geïntroduceerd die relevant zijn voor een goed begrip van wat er precies centraal staat in dit onderzoek met betrekking tot de relatie tussen taalgebruik en leren. In paragraaf 3.3 wordt de literatuur met betrekking tot de rol van het taalgebruik bij het leren besproken. In dit hoofdstuk gaat het dan specifiek over de rol van het mondelinge taalgebruik. Uiteraard kan ook het schriftelijk taalgebruik (het lezen en het schrijven) een belangrijke bijdrage leveren aan het leerproces en de kennisontwikkeling, maar de functie van die taaldomeinen komen in dit onderzoek slechts zeer beperkt aan de orde en worden hier dan ook niet besproken.

Er wordt ingegaan op klassikaal taalgebruik en het taalgebruik tijdens het samen werken in groepjes. De kenmerken van het taalgebruik worden gekarakteriseerd aan de hand van wat in de literatuur *school language* (Schleppegrell, 2004), *educated discourse* (Mercer, 1995) of *extended discourse* (Burns, Griffin & Snow, 1999) heet. Het gaat in dit onderzoek over het taalgebruik als middel voor het leren en gezamenlijke kennisconstructie. In paragraaf 3.3 wordt daarom ingezoomd op de manier waarop dat mondelinge taalgebruik volgens verschillende auteurs een rol speelt in het proces van kennisconstructie.

Om iets over leren en gezamenlijke kennisconstructie te kunnen zeggen moet dat leren zichtbaar (observeerbaar) zijn in de interactie in de klas. In dit onderzoek kunnen de uitkomsten van discourse- en conversatieanalytisch onderzoek dan ook niet ontbreken. Het gaat om de analyse van interactionele kenmerken in termen van beurtwisselingsprocedures en specifieke taalhandelingen van de gespreksdeelnemers die een rol vervullen in het interactieproces dat erop gericht is om kennis te construeren.

Tijdens de interventie *Ruimte voor leren* wordt beoogd dat het leren (in de klas) plaatsvindt in een specifieke context, namelijk in een *knowledge building environment* (KBE). De vraag in dit onderzoek is niet alleen op welke wijze leerkrachten zo'n (nieuwe) KBE tot stand brengen en vormgeven, maar vooral van welk type taalgebruik er dan sprake is, ook bij leerlingen, en hoe zich dat in de loop van de interventie (eventueel) ontwikkelt. Daarbij worden ook de condities besproken, zoals die uit de literatuur naar voren komen waaronder het taalgebruik in de klas (van leerkrachten en leerlingen), in optimale zin bijdraagt aan het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk worden de kenmerken van leerzaam taalgebruik in de klas eerst kort samengevat en daarna zullen in globale zin de vragen van dit onderzoek worden geformuleerd, zoals die voortvloeien uit de literatuurbespreking.

3.2 TAAL EN TAALGEBRUIK

Het doel van deze paragraaf is om het concept *taalgebruik* af te grenzen van het concept *taal*. Met name in onderwijskundige kring worden beide concepten vaak door elkaar gebruikt, terwijl het voor een goed begrip van de rol van taalgebruik in het interactionele leerproces van groot belang is om beide concepten van elkaar te onderscheiden.

Taal

Om het eenvoudig te stellen: waar we over *taal* spreken, refereren we aan het taalsysteem zoals dat wordt beschreven binnen de fonologie, de syntaxis, de morfologie en de semantiek van een bepaalde taal. De regels die daarin gespecificeerd zijn, vormen de basis voor de realisering van de klanken, woorden en zinnen die taal mogelijk maken en van de mogelijke betekenissen die daarmee zijn verbonden. Kinderen hebben zich die regels voor het overgrote deel voor het vijfde jaar al eigen gemaakt. Het gaat hier dus om het grammaticale systeem.

De meest invloedrijke taalkundige van de afgelopen eeuw, Noam Chomsky (1957, 1972) stelt dat aan dit grammaticale systeem een *Universal Grammar* (UG) ten grondslag ligt, zodat kinderen een taal ook niet alleen leren op basis van de omgevingstaal, maar vooral op basis van een universeel taalleermechanisme. De omgevingstaal zet dat aangeboren vermogen tot het leren en gebruiken van taal in gang en dit leidt dan ook tot de ontwikkeling van een specifieke taal. Die UG bestaat uit een aantal parameters, die in verschillende talen verschillend kunnen worden ingevuld. In iedere taal zijn bijvoorbeeld zowel zelfstandige naamwoorden als werkwoorden te onderscheiden, maar de manieren waarop die zelfstandige naamwoorden worden gevormd en daarbij dan ook dragers zijn van andere betekenisvolle informatie (bijvoorbeeld of ze als subject, als object of als bepaling fungeren in een zin) kan per taal verschillen.

De grammatica, zoals kinderen die op basis van die UG ontwikkelen, zien Chomsky en zijn navolgers daarbij als de mentale representatie van hun (onbewuste) kennis van de moedertaal (Chomsky, 1957, 1965, 1975). De taak van de formele taalkunde bestaat er dan ook uit om op basis van de intuïties van de sprekers van een bepaalde taal ten aanzien van wat correcte klank-, woord- en zinsconstructies zijn, de regels van het grammaticale systeem te beschrijven die eraan ten grondslag liggen (Chomsky, 1957). Hoewel meer functionele theorieën ten aanzien van de manier waarop het taalsysteem in een bepaalde taal zich ontwikkelt in kinderen veel meer ruimte laten voor de rol van de omgevingstaal in dat ontwikkelingsproces (Slobin 1985, 1991; Langacker 1987, 1992) en de basis voor beschrijving van de grammatica ook minder in de intuïties

en meer in het concrete gebruik van taal zien, is het doel van functionele grammatici toch ook in de eerste plaats om de regels voor de fonologie, de syntaxis, de morfologie en de semantiek van zinnen (en woorden en woordgroepen) van een taal te beschrijven. Dus als we over de studie van een *taal* spreken, denken we primair aan het bestuderen van dat grammaticale systeem.

Taalgebruik

De studie van het *taalgebruik* heeft een ander object: die richt zich op de regels die aan het functioneel benutten van (reeksen van) taaluitingen ten grondslag liggen. Die functionaliteit is altijd gerelateerd aan een bepaalde context. Deze benaderingswijze heeft vooral een enorme stimulans gekregen door het latere werk van Wittgenstein en zijn leerlingen. Wittgenstein (1953) analyseerde bijvoorbeeld betekenissen van taaluitingen in termen van gebruik in bepaalde taalspelen. Hij was van mening dat de rol van taal in het leven niet geanalyseerd kan worden door contextloos naar zinnen te kijken. In zijn spoor poogden Austin en Searle functies van taaluitingen te systematiseren in termen van (spreek)handelingen (Austin, 1962; Searle, 1969). Deze tak van de taalwetenschap, waarin naar taal wordt gekeken vanuit het gebruik, taaluitingen als een vorm van (verbaal) handelen worden geanalyseerd, en waarin de regels voor dat talig handelen worden bestudeerd, wordt aangeduid als de pragmatiek.

De pragmatiek houdt zich dus bezig met de vraag hoe mensen taal gebruiken om er iets mee te doen, en hoe dat op een als passend ervaren manier wordt gedaan. Omdat het taalgebruik in de eerste plaats communicatief van aard is, richt de pragmatiek zich vooral op de functie van taalgebruik in interactie. In de taalhandelingstheorie (Austin, 1962; Searle, 1979) betrof die analyse overigens nog alleen de functionaliteit van afzonderlijke uitingen, waarvoor de contextuele condities werden beschreven om te verklaren hoe uitingen bijvoorbeeld zouden kunnen fungeren als beloftes, als waarschuwingen, als verzoeken (om iets te doen) of als vragen (om informatie). In dat verband zijn er diverse taxonomieën van taalhandelingen voorgesteld, waarvan die van Searle (1979) tot nu toe de invloedrijkste is.

Searle (1979) heeft de taalhandelingen geïnclassificeerd naar het doel van de taalhandeling, de relatie tussen de uitingen en de wereld (de *fit*) en naar de mate waarin de oprechtheid van taaluitingen van elkaar verschillen. De vijf typen taalhandelingen zijn volgens Searle:

- Assertieven of 'beweerders': beweringen, conclusies, voorspellingen.
Assertieven kunnen worden beoordeeld op hun waarheidsgehalte.
- Expressieven of 'uitdrukkers': bijvoorbeeld begroeten, bedanken, of feliciteren.
- Directieven of 'stuurders': bijvoorbeeld vragen, bevelen of uitnodigingen.
De spreker verlangt een handeling van de ander.
- Commissieven of 'binders': bijvoorbeeld garanderen, zweren en beloven.
De spreker zegt toe dat hij zelf iets gaat uitvoeren.
- Declaratieven of 'verklaarders': zoals dopen of ontslaan. De spreker verandert iets aan een situatie (de werkelijkheid) door middel van een geslaagde taalhandeling.

Met de eerste twee categorieën handelingen wordt de wereld beschreven, terwijl de laatste drie categorieën zijn gericht op het veranderen van de wereld.

Omdat niet alle taalgebruik echter op een directe manier wordt gerealiseerd (je kunt bijvoorbeeld ook een dreiging realiseren door te zeggen dat je iemand iets belooft, en je kunt soms ook een vraag stellen door middel van een bewerende uiting) was het ook de vraag hoe verklaard kon worden dat dergelijk indirect taalgebruik toch adequaat begrepen wordt. In dat verband heeft met name Grice (1975) overtuigend laten zien, dat mensen zich voor een goed begrip van wat er bedoeld wordt, op een conversationeel principe oriënteren, dat hij aanduidde als het *coöperatie principe*. Dit principe kan verbijzonderd worden in een viertal maxims (gedragsregels), namelijk van *quality*, *quantity*, *relevance* en *manner*. Dat wil zeggen dat taaluitingen worden begrepen, omdat gesprekspartners erop vertrouwen dat wat de ander zegt waar is (= *quality*), dat de spreker de taaluitingen van voldoende informatie voorziet (= *quantity*) en dat die relevant zijn in de context (= *relevance*) en qua structuur adequaat (= *manner*). Die maxims sturen mede de indirecte interpretatie van een bepaalde uiting in een bepaald context. Dus als een uiting qua letterlijke betekenis bijvoorbeeld niet relevant of niet waar lijkt in de context, zoekt de hoorder naar een dichtbij zijnde interpretatie waardoor die uiting wel weer relevant of waar wordt. Stel bijvoorbeeld dat Carla voor de tiende keer te laat op school komt, en de leerkracht zegt: "Carla, wat ben je toch altijd mooi op tijd", dan is die uiting alleen waar als we die uiting als een ironische uiting begrijpen, waarin precies het omgekeerde wordt bedoeld van wat er gezegd wordt. En zo zal die dus ook door gesprekspartners die zich oriënteren op die maxims, worden begrepen.

Deze analyse van indirect taalgebruik is van grote betekenis geweest om ook andere aspecten van taalgebruik, die vooral met de samenhang tussen opeenvolgende uitingen en beurten van doen hebben, verder te bestuderen.

Al deze functionele taalanalytici waren filosofen en richtten zich toch voornamelijk op de analyse van de mogelijke functies van afzonderlijke taaluitingen. Voor taalwetenschappers werd echter al snel duidelijk dat taalgebruik zich in grotere eenheden manifesteert en dat voor een goed begrip van wat er met taal gedaan kan worden, gesprekken en teksten moeten worden bestudeerd. Dit inzicht vormde de basis voor de discourse analyse, die overigens ook vanuit andere bronnen (de sociologie, de etnografie, de psychologie) is gevoed en dan ook tot een aantal verschillende richtingen heeft geleid, waarvan de etnografische discourse analyse (Cazden, 2001; Wells, 1999, 2006) en de conversatieanalyse (Schegloff, 1968, 1992, 2007; Mehan, 1979; Goodwin & Heritage, 1990; Mazeland, 2003; Ten Have, 2007) in het kader van deze studie het belangrijkste zijn.

Discourse analyse en conversatieanalyse

In de discourse analyse zijn de onderliggende patronen van taalgebruik waarop de taalgebruikers zich blijken te oriënteren in een bepaald soort gesprek en/of een bepaald type situatie, het object van studie.

Het kan dan bijvoorbeeld gaan over de wijze waarop in conversaties of in teksten bepaalde typen metaforen of vormen van beleefdheid worden gehanteerd en waartoe die vormen van taalgebruik dan dienen. De etnografische discourse analyse, die zich sterk heeft ontwikkeld in het kader van de analyse van taalgebruik in onderwijssettings (Cazden, 1981, 2001; Gumperz & Hernandez-Chavez, 1971; Green & Wallat, 1981; Van der Geest, 1985; Wells, 1986, 1999, 2009; Hajer,

Meestringa, Wagemans & Aleva, 1995; Gee, 2003, 2004, 1999/2009, 2011), kenmerkt zich met name door een analyse van de eigenschappen van (interactioneel) taalgebruik van gespreksdeelnemers waarmee ze, in een specifieke context, een bepaalde rol of identiteit tot uitdrukking brengen in hun handelen of ook bepaalde verhoudingen. De handelingsanalyse en de beschrijving van de sociale context gaan daarbij hand in hand, waarbij de contextuele analyse onder andere ook de analyse van de handelingspatronen bepaalt.

In dat opzicht verschilt deze benadering enigszins van de conversatieanalyse, die een sociologische (etnomethodologische) oorsprong heeft (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) en tracht de manieren te begrijpen waarop mensen de normaliteit van alledag tot stand weten te brengen. En omdat die normaliteit (oftewel de culturele werkelijkheid) zich bij uitstek in alledaagse gesprekken manifesteert, werd dat het object van onderzoekers als Sacks (1992), Schegloff (1992), Jefferson (1974) en vele anderen. Vanuit de pragmatiek werd hierop aangehaakt, zodat inmiddels ook veel taalwetenschappers die discourse onderzoeken, dat vanuit de uitgangspunten van de conversatieanalyse doen. Het bijzondere van de conversatieanalyse is dat de strikt inductieve analyse zich uitsluitend richt op principes en patronen van de gespreksorganisatie waarmee een gesprek betekenis krijgt (Mazeland, 2003), en dat die betekenissen niet door de analysator worden bepaald, maar door de manier waarop de gesprekspartners die zichtbaar maken. De betekenis van een uiting of een beurt zit dan ook niet zondermeer vast aan de talige vorm, maar is een sociaal en interactioneel fenomeen dat iedere keer opnieuw geconstrueerd wordt in een dynamische context, en dan zichtbaar wordt in hoe de gesprekspartner de bijdrage van de vorige spreker behandelt. Dat betekent dat er in de conversatieanalyse heel goed gekeken wordt naar de organisatie van beurtwisselingen en de sequenties van handelingen in gesprekken.

De laatste decennia is overigens niet alleen meer het alledaagse taalgebruik object van studie, maar ook institutionele interactie in specifieke contexten, zoals rechtbankzittingen, arts-patiënt-gesprekken, counselingsgesprekken, en ook interactie in onderwijssettings (bijv. Heritage, 1998). Omdat veel van dat onderzoek er ook op gericht is om uitspraken te kunnen doen over de manier waarop doelen van die interactie wel/niet bereikt worden en er dus ook mogelijke verbeteringen kunnen worden gerealiseerd, wordt dit type onderzoek ook wel toegepaste conversatieanalyse genoemd (Seedhouse, 2004; Antaki & Widdicombe, 1998; Antaki, 2011). Vanwege de overeenkomsten tussen toegepast conversatieanalytisch onderzoek en de etnografische discourse analyse wat betreft de gerichtheid op specifieke instituties en contexten (i.c. de interactie in de school-context), zijn in deze studie inzichten aan beide tradities ontleend, zoals dat ook elders gebeurt (bijvoorbeeld bij De Glopper, Gosen & Van Kruiningen, 2012).

3.3 TAALGEBRUIK EN LEREN

Het taalgebruik zoals dat in de interactie tussen leerkrachten en leerlingen is waar te nemen is, naar uit de vorige paragraaf duidelijk mag zijn geworden, een specifiek type discourse dat allerlei kenmerken heeft die samenhangen met de aard en de functie van die interactie. Over die schoolse interactie is inmiddels veel geschreven, maar slechts een klein deel daarvan heeft betrekking op de rol van het taalgebruik voor het kerndoel van de school, namelijk kinderen tot vormen van leren brengen. In deze paragraaf staat dat aspect centraal.

In 3.3.1 wordt in algemene zin ingegaan op de relatie tussen taalgebruik en leren, aan de hand van het dialogisch principe. Vervolgens wordt in 3.3.2 de rol van het taalgebruik in de specifieke

schoolse context besproken en worden verschillende typen taalgebruik op een rijtje gezet. In 3.3.3 wordt ingegaan op de kenmerken van leerzame interactie en de daarbij te onderscheiden participatiestructuren binnen verschillende groeperingsvormen, namelijk klassikaal overleg en de interactie tijdens het samen werken in groepjes. De bespreking in deze paragraaf leidt in paragraaf 3.4 tot de formulering van doelstellingen met betrekking tot het gewenste of beoogde type taalgebruik dat in de projecten van *Ruimte voor leren* wordt nagestreefd.

3.3.1 TAALGEBRUIK EN LEREN: HET DIALOGISCH PRINCIPE

Veel theoretische uitwerkingen die betrekking hebben op taalgebruik en leren zijn gefundeerd op, of op zijn minst geïnformeerd door de sociaal-culturele traditie waarvan Vygotsky (1978, 1986) de grondlegger is. Binnen die traditie zijn zowel de theorie van *situated learning* (Lave & Wenger, 1991; Gee, 2004), als de *activity theory* (Leont'ev, 1978; Engeström, 1987, 1999; Wells, 1986, 1999; Van Oers, 2008) in het bijzonder van belang voor het inzicht in de rol van taalgebruik in het leerproces. De mogelijke functies van het taalgebruik in een schoolse context kan wellicht het best worden beschreven vanuit het onderscheid dat in de *activity theory* gemaakt wordt. Het gaat hier om taalgebruik op school dat niet alleen een *object* is waarvan de ontwikkeling moet worden bevorderd, maar tegelijkertijd ook een *tool* is, en als zodanig een potentieel mediërende rol voor het leren heeft. In deze paragraaf wordt in het perspectief van dit onderzoek alleen de functie van taalgebruik als een *tool* nader verkend.

Om de relatie tussen taalgebruik en leren te verhelderen, is het goed om in de lijn van de eerder besproken pragmatische inzichten, vast te stellen dat talig handelen altijd gericht is op het tot stand brengen van begrip. Vaak ook nog wel op meer, maar begrip is de basis (Searle 1969; Gee, 2001). Gee wijst er overigens op dat het talig handelen ook een vorm van *perspective taking* impliceert, waarmee de resultaten van het handelen tot deel van de cultuur gemaakt worden. Taalgebruik dient ook – zoals hij het zelf zegt – “to scaffold human affiliation in cultures and social groups through creating certain perspectives on experience” (2001, p. 715). Taalgebruik is dus in de gedachtegang van Gee een vorm van gesitueerd handelen, maar biedt bovendien de mogelijkheden om die handelingen tot deel van een groter geheel te maken en als zodanig te begrijpen. Lokaal begrip, maar ook begrip op een hoger niveau behoort dus tot de belangrijkste producten van taalgebruik. En omdat begrip ook het belangrijkste doel van het leerproces is, moet (de kwaliteit van het) taalgebruik worden opgevat als een belangrijke voorwaarde voor het leren.

Het zijn met name Wells (1999), Alexander (2004), Mercer (1995, 2000) en Wegerif (2013) die op basis van de hierboven globale pragmatische noties, gedetailleerder inzicht hebben geleverd in de relatie tussen taal-in-gebruik en de wijze waarop kinderen kennis construeren.

Zij baseren zich daarbij behalve op de pragmatische inzichten zoals besproken, ook expliciet op het dialogische principe van Bakhtin (1981). Bakhtin onderscheidt de dialoog van andere vormen van conversaties door er op te wijzen dat het in de dialoog met name draait om het gezamenlijke. Iedere uiting is altijd een reactie en een anticipatie op een uiting van de ander. Dialogisch staat dan tegenover monologisch in de zin dat het dialogische is verbonden met overreden (= *persuasive voice*) terwijl het monologische is verbonden met autoritair spreken (= *authoritative voice*).

Het dialogisch principe heeft consequenties voor de relatie tussen taal, cognitie en context. Uitingen hebben in zichzelf geen betekenis, maar hun betekenis wordt bepaald door de context waarin de dialoog plaatsvindt (Gee, 1990/2008). Die context is dynamisch en wordt iedere keer opnieuw gecreëerd in interactie (Mercer, 2000), waarbij die interactie niet bestaat uit het (simpel) delen van informatie, maar uit “shared enquiry and thinking” (Wegerif, 2013, p. 14).

Wells (1986) gebruikt voor het leerproces waarin taal een centrale plaats heeft, het begrip *negotiation of meaning*, een term die voortkomt uit de theorie van *situated learning* (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991). Het gaat dan om situaties waarin twee of meer mensen samen problemen oplossen door te praten, te denken en te werken waarbij gezamenlijk betekenissen worden geconstrueerd (Wells, 1987).

Het leren van kinderen is een vorm van *apprenticeship in thinking* (Rogoff, 1990; Mercer, 2000), omdat het zich voltrekt in wat Wells *joint activities* noemt. Bijna iedere interactionele situatie is daarbij een leersituatie, zeker wanneer er volwassenen zijn om dat leren aan te moedigen en uit te breiden. Kinderen worden langzaam maar zeker ingewijd in “ways with words and ways of thinking” (Mercer, 2000, p. 133). Dit socio-culturele perspectief op taalgebruik en leren is wat bij Rogoff (2003) *guided participation* wordt genoemd. Kinderen zijn in het proces van kennisconstructie overigens zelf actieve deelnemers. Waar Wells (1986) het heeft over de natuurlijke *drive* van kinderen om via taalgebruik de *knowledge gap* te overbruggen, zegt Mercer iets vergelijkbaars over motivatie en *the knowledge conflict* als de motor van het leren (zie ook Piaget). Door het gebruik van taal kan een probleem aan de orde worden gesteld en in interactie met een volwassene of met andere kinderen kan dit *knowledge conflict* dan worden opgelost. Taalgebruik is ook bij Mercer dus een middel voor het gezamenlijk betekenis verlenen aan ervaringen en het oplossen van problemen en hij gebruikt net als Wells de uitdrukking *negotiation of meaning* om aan te geven dat ieder gesprek gekarakteriseerd kan worden als “...a collaborative endeavour in which meanings are negotiated and some common knowledge is mobilized” (Mercer, 2000, p. 6).

In de volgende paragraaf wordt de relatie tussen taalgebruik en leren nader beschouwd in de specifieke context van de school. Daarna worden in 3.3.3 en 3.3.4 de kenmerken van dat taalgebruik op school aan de orde gesteld.

3.3.2 TAALGEBRUIK (EN LEREN) IN DE CONTEXT VAN DE SCHOOL

In aansluiting op Vygotsky (1978, 1986) kan het leren in de schoolse context volgens Mercer (2000) beschouwd worden als een proces dat plaatsvindt in de *intermental development zone* (IDZ). In die zone stemmen leerkracht en leerlingen hun (taal)gedrag op elkaar af, zodat de leerlingen een stap verder komen dan dat wat ze op dat moment begrijpen (of kunnen). Die vorm van ondersteuning (door de leerkracht) wordt *scaffolding* genoemd (Wood, Bruner & Ross, 1976; Van de Pol, Volman & Beishuizen 2010; Smit, van Eerden & Bakker, 2012). Dat begrijpen heeft natuurlijk betrekking op feiten en informatie van vakspecifieke en curriculaire aard (= domeinspecifieke kennis). Het onderwijs dient de leerlingen daarbij ook te ondersteunen bij de ontwikkeling van het specifieke taalgebruik waarin dat leren kan plaatsvinden. Mercer (1995) maakt in dat verband het onderscheid tussen *educational* en *educated discourse*.

Educational en educated discourse

Educational discourse heeft betrekking op de regels die kinderen moeten beheersen om als leerling te kunnen functioneren. Het gaat dus om typisch schools taalgebruik, maar dan wel die gesprekspraktijken die kenmerkend zijn voor de institutie 'school', bijvoorbeeld de specifieke beurtwisselingsregels van het vragen om vingers van potentiële respondenten op een gestelde vraag, die vaak gelden in de klas. Kinderen die het *educational discourse* beheersen, zijn met name in staat om gespreksmatig te participeren in een groep en dan bijvoorbeeld niet altijd direct te antwoorden op een vraag van de leerkracht, maar zichzelf na zo'n vraag aan te bieden als een potentiële antwoorder. Het is echter niet de bedoeling van het onderwijs om de leerlingen (alleen) dat *educational discourse* te leren; eigenlijk leren ze dit type taalgebruik zelfs veelal terloops. De school is er op gericht om de kinderen te leren (kritisch) te denken, te redeneren en te communiceren rondom kennisobjecten. Dat type taalgebruik wordt door Mercer *educated discourse* genoemd. Beide typen schools taalgebruik hebben elk hun functie voor het leren van kinderen in school. Je zou zelfs kunnen veronderstellen dat *educational discourse* nodig is om leerlingen in te wijden in *educated discourse*. Het is immers door een actieve participatie tijdens de instructie, of het kring- of leergesprek, waardoor leerlingen in staat zijn hun begrip over zichzelf, de ander(en) en de wereld te verwoorden. *Educational discourse* is dus het taalgebruik dat nodig is om leerling te kunnen zijn en vergelijkbaar met wat Lave en Wenger (1991) *learning to participate* noemen, terwijl *educated discourse* dan *learning contents* (het inhoudelijke leren) is en dus een sterke relatie heeft met wat wordt bedoeld met domeinspecifieke kennis.

Educated discourse is in een aantal opzichten vergelijkbaar met wat andere auteurs *school language* (Olson, 1977; Schleppegrell, 2004) of *extended discourse* (Snow, 1987; Burns, Griffin & Snow, 1999) noemen, zeker waar het de functionaliteit betreft. Alleen zijn die laatste begrippen niet zozeer in interactieve als wel in lexicale en syntactische kenmerken getypeerd. Over het specifieke taalgebruik in klassen zegt Olson (1977) bijvoorbeeld dat kinderen op school moeten leren praten op een manier alsof het schriftelijk taalgebruik is (= *literate* stijl), met andere woorden in de schoolse context maken leerlingen zich een type taalgebruik eigen dat heel specifiek van aard en functie is. Het leren beheersen van die *school language* (Schleppegrell, 2004) is essentieel voor het hebben van schoolsucces (en dus maatschappelijk succes). Leerkrachten hebben over het algemeen de specifieke kenmerken van *school language* niet als expliciet doel van het onderwijs voor ogen, maar volgens Schleppegrell is dat wel noodzakelijk. Een nadrukkelijke focus op de specifieke kenmerken van het taalgebruik, vooral ook in andere vakken dan de taalles, kan een krachtige impuls betekenen voor het lesgeven en leren (Schleppegrell, 2006). Die kenmerken hebben volgens Schleppegrell met name betrekking op *density* (hoge informatiedichtheid), *abstraction* (zonder context) en *multiple semiotic systems* (bijvoorbeeld informatie geven in de vorm van formules). Schleppegrell (2006) ontwikkelde een *language based content theory*, waarbij de focus van de taalgebruiksontwikkeling ligt op het leren van *school language*:

"(...) the content of schooling is displaying knowledge of some kind, the 'voice' expected in schooling is typically an authoritative one, and (...) there are expected ways each type will be organized" (p. 49)

In het algemeen kan worden gesteld dat al deze auteurs *school language* typeren als taalgebruik dat buiten de directe context moeten kunnen worden begrepen. Dat geldt ook voor Snow en haar collega's. Snow (1987) beschrijft het specifieke gedecontextualiseerde karakter van het schoolse taalgebruik in termen van expliciet, afstand en complexe structuur. Snow denkt daarbij niet alleen aan geschreven teksten – wat Schleppegrell eigenlijk wel doet –, maar ook aan gesprekken, zoals bijvoorbeeld het gebruik van redematies en argumenten in discussies. In de school leren de leerlingen langzaam maar zeker wat zij *extended discourse* noemt. Dat betekent dat leerlingen leren deelnemen in echte, gevarieerde taalgebruikspraktijken (praten en schrijven) met en zonder de leerkracht:

“It emphasizes the sustained use of language, such as a conversation (as opposed to a single directive) or a poem, short story, essay, or book (as opposed to a single printed label or sign). Such conversations and communications support children's development of oral language, reading, and written expression” (McGee & Richgels, 1996, p.401).

Mercer's beschrijving van *educated discourse* (die overigens vrij summier is) lijkt op wat Bereiter (2002; Scardamalia & Bereiter, 2006) *knowledge building discourse* noemen, namelijk het type taalgebruik dat in zichzelf al de kennis vormt:

“knowledge advancement and progress in knowledge-building discourse are not two things that mirror one another but are one and the same thing” (Bereiter, 2002, p.84).

Op basis van bestaande literatuur is het mogelijk om verschillende typen taalgebruik in de klas te onderscheiden en daarbij de vraag te stellen hoe in die taalgebruikssituaties een relatie kan worden gelegd met leren en gezamenlijke kennisconstructie. Dus welke vormen van *educational discourse* manifesteren zich in de klasseninteractie en op welke wijze worden dan voorwaarden gecreëerd voor het totstandkomen van het (gewenste) *educated discourse*? Met behulp van het begrippenkader van de discourse- en conversatieanalyse kunnen gesprekken in een bepaalde groeperingsvorm (klassikaal, of samenwerken in een groepje) nauwkeurig worden beschreven en daarbij kan worden geanalyseerd in hoeverre de voorwaarden om te kunnen leren door de gespreksdeelnemers worden gerealiseerd.

3.3.3 TAALGEBRUIK EN LEREN IN KLASSIKALE INTERACTIE EN IN PEER INTERACTIE

Er zijn in de voorafgaande paragraaf al globale kenmerken van het (mondeling) taalgebruik genoemd die relevant zijn voor het leren in de klas. In deze paragraaf worden die kenmerken nader uitgewerkt in de context van een tweetal groeperingsvormen, namelijk het klassikale gesprek tussen leerkracht en leerlingen en het taalgebruik van kinderen onderling tijdens het samenwerken aan taken: de peer interactie.

Op basis van die taalgebruikskennmerken worden er in de literatuur verschillende typen taalgebruik in de klas onderscheiden. Er worden hier vijf verschillende typen taalgebruik besproken, gebruikmakend van conceptuele onderscheidingen die betrekking hebben op het klassikale

gesprek en het gesprek tussen leerlingen onderling, namelijk het traditionele klassikale gesprek, het dialogische klassikale gesprek, *disputational*, *cumulative* en *exploratory talk*. Het gaat in deze paragraaf niet alleen om de kenmerken van die verschillende vormen van interactie, maar ook om de relatie die er is met leren en gezamenlijke kennisconstructie.

Het traditionele klassikale (leer)gesprek

De schoolse context verschilt in allerlei opzichten van de thuissituatie, en concepten uit de sociaal-culturele theorie met betrekking tot de manier waarop kinderen leren en zich ontwikkelen in die thuissituatie (bijvoorbeeld de 'zone van de naastgelegen ontwikkeling' en *scaffolding*) kunnen niet zomaar worden gekopieerd naar de schoolse situatie (Mercer, 1995; zie ook: Smit, van Eerden & Bakker, 2012). Leerkrachten zijn verantwoordelijk voor het leren van een hele groep leerlingen en er kan niet van leerkrachten worden verwacht dat ze ten aanzien van alle kinderen individueel kunnen inschatten wat ze weten en zouden kunnen leren. In scholen is daarom over het algemeen niet automatisch sprake van een dialogische leer- en taalgebruikspraktijk, maar vinden we er veel meer instructieve praktijken waarin de leerkracht het voortouw heeft en de kinderen voornamelijk een responsieve rol vervullen (Mehan, 1979; Cazden, 2001; Wells, 1999). In dergelijke instructieve contexten op school is vooral sprake van gesprekken die plaatsvinden in zogenaamde IRE-sequenties (Mehan, 1979): de leerkracht realiseert een Initiatief (dat is over het algemeen een vraag), de leerling die de beurt krijgt geeft daarop een Respons, waarop de leerkracht het antwoord Evalueert.

De zogenaamde traditionele vorm van *classroom discourse* (Cazden, 2001) heeft volgens verschillende auteurs zeker zijn nut bewezen (Wells, 1993; Macbeth, 2000, 2004, 2010; Mercer, 1995, 2010; Koole, 2010, *te versch.*). Sommige situaties vragen om instructie, omdat leerlingen eenvoudigweg iets nog niet weten of kunnen. De leerkracht stelt (nieuwe) kennis centraal, waarop de leerlingen in interactie kunnen laten zien dat ze het hebben begrepen (een proces van *install knowledge*). Ook Mercer (1995) stelt dat het leren binnen het IRE patroon weliswaar niet optimaal verloopt, maar dat wil niet zeggen dat het onderwijs zonder die zogenaamde *triadic dialogue* kan. Het patroon van het traditionele, op instructie gerichte klassikale gesprek bewaakt volgens hem de kennis en het begrip van de kinderen, het begeleidt hun leren en bovendien markeert de IRE-sequentie de kennis en de ervaring die in het onderwijs als waardevol wordt beschouwd. Newman, Griffin & Cole (1989) vinden de *triadic dialogue* vrij goed ontworpen om de doelen van het onderwijs te bereiken. Bovendien heeft het volgens hen een ingebouwde *repair structure* in de laatste beurt van de docent (dat is de evaluatie), zodat de incorrecte informatie kan worden vervangen door de juiste antwoorden.

Om de observeerbare relatie tussen bepaalde uitingen in die IRE-sequenties en leren te kunnen leggen hanteert Koole (*te versch.*) een drietal kernbegrippen, namelijk *knowing*, *understanding* en *doing*. In de interactie tussen leerkracht en leerlingen, maar natuurlijk ook in peer interactie, kan zichtbaar worden gemaakt hoe leerlingen iets weten, (gaan) begrijpen en doen. In klassikale, instructieve gesprekken kunnen leerkrachten na een monoloog een gesloten vraag stellen ("Heb je het begrepen?"), waarop leerlingen vervolgens alleen met *ja* of *nee* hoeven te antwoorden. De leerlingen suggereren met dat antwoord dat ze het weten of begrijpen. Ze demonstreren dat

weten echter niet, maar ze claimen het. In een participatiestructuur waarin sprake is van IRE-sequenties hebben de leerlingen vaak minimale responsen, waarbij veel vragen van de leerkracht zelfs zo zijn gesteld dat er maar één antwoord mogelijk is. Leerlingen die dit type *educational discourse* goed beheersen weten dat op bepaalde vragen (bijvoorbeeld “Heb je het begrepen?”) eigenlijk alleen maar met *ja* kan worden geantwoord. Met andere woorden het traditionele schoolse discourse met zijn specifieke interactionele kenmerken van onder andere gesloten vragen en beurtwisseling via de leerkracht, schept niet de optimale voorwaarden voor het type *educated discourse* dat nodig is voor het leren in een KBE.

Wanneer een leerkracht een open *information seeking question* (ISQ) vraag stelt (“Jan, vertel eens, hoe werkt zwaartekracht?”) en een leerling antwoordt vervolgens uitgebreid, dan is er sprake van *doing understanding* bij die leerling: die leerling claimt dan geen kennis, maar demonstreert deze.

In feite is er in dit voorbeeld met *doing understanding* en het demonstreren van kennis door de leerling, sprake van een meer dialogisch klassikaal gesprek in de zin van Cazden (2001).

Het dialogische klassikale gesprek

Cazden (2001) beschreef zowel de traditionele klassikale interactie als de meer moderne, dialogische interactie, waarop ook onder andere Wells, Gee en Mercer aansluiten. Cazden noemt gesprekken met een meer dialogisch karakter *non-traditional*. In dergelijke gesprekken voeren de leerlingen vaker het woord, de responsen van leerlingen leiden tot onverwachte wendingen in het gesprek en de leerkracht is “geen dirigent meer, maar speelt mee.” Een stap verder nog lijkt *dialogic teaching* (Wells, 1999; Alexander 2004) te gaan, omdat daarin ook de topics van het gesprek gezamenlijk bepaald worden. De leerkracht en de leerlingen luisteren naar elkaar, delen ideeën en staan stil bij alternatieven. De leerlingen krijgen en nemen ook de ruimte om ideeën te ventileren en foute antwoorden bestaan niet in dit kader. Belangrijk is dat er als groep voortgebouwd wordt op ideeën van anderen, of op voorgaande gesprekken.

Ook het stellen van vragen speelt daar bijvoorbeeld een belangrijke rol, maar die vragen moeten dan niet het karakter hebben van “raad eens welk antwoord de leerkracht in zijn hoofd heeft” (Rojas-Drummond & Mercer, 2003). Vragen moeten worden gesteld met de bedoeling om leerlingen de kans te geven hun ideeën te poneren.

Whitebread en Pasternak (2012) concluderen dat onderzoeksuitkomsten naar (de kwaliteit van) interactie in de klas in relatie tot leren en begrijpen erg consistent zijn. Belangrijke kenmerken van leerkracht-leerling interactie waarin geleerd wordt, zijn bijvoorbeeld taalhandelingen als aanmoedigen om actief te participeren, zodat leerlingen gaan redeneren, toelichten, uitleggen en zelf vragen stellen, waardoor leerlingen procedures en strategieën om iets voor elkaar te krijgen gaan snappen. De leerlingen krijgen door de faciliterende acties van de leerkracht de kans onderdeel te worden van reflectieve processen (Rojas-Drummond & Mercer, 2004). Dat faciliteren van leerlingen wordt wel *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004) en *dialogic education* (Wegerif, 2013) genoemd: “dialogic education is about expanding the context through widening and deepening the dialogue” (Wegerif, 2013, p. 34).

De switch van het traditionele klassikale gesprek naar meer dialogische interactie betekent een switch van participatiestructuur (Goodwin & Goodwin, 2004). Participatiestructuren in de klas worden gekenmerkt door de beurtwisselingsprocedures waarop leerlingen en leerkrachten zich oriënteren in een bepaald deel van een gesprek en door de aard van de taalhandelingen die dan van leerlingen en leerkrachten worden verwacht (Koole & Berenst, 2008). De interactionele kenmerken van het dialogische gesprek zijn dan dus onder meer dat de leerkracht andere vragen stelt, geen gesloten *known information questions* (Mehan, 1979), of *known answer questions* (Schegloff, 2007; Margutti, 2006, 2010), maar open *information seeking questions*. En leerlingen doen dan dus ook veel meer dan (kort) antwoord geven op de vragen van de leerkracht, maar demonstreren in langere beurten hun kennis, ideeën, stellen ook zelf vragen, et cetera.

Het is in dit verband interessant om daar aan toe te voegen dat Gosen, Berenst en De Gloppe (2013) nog een hogere vorm van leerzame interactie onderscheiden, namelijk, het discussiekader. Dat is een klassikaal gesprek waarin de IRE-structuur helemaal is verdwenen. Leerlingen spreken nu rechtstreeks tot elkaar en stellen elkaar bijvoorbeeld vragen zonder tussenkomst van de leerkracht.

Gosen (2012) constateert echter ook dat de condities voor leren en gezamenlijke kennisconstructie veelal worden gerealiseerd in wisselende participatiekaders. Dat wil zeggen dat binnen één gesprek, afhankelijk van het doel, of de inbreng, participatiekaders kunnen wisselen van structuur.

Peer interactie in de klas

Naast de gesprekken in klassen, waarbij de rol van de leerkracht voor een groot deel bepalend is voor de kwaliteit van de interactie, blijken leerlingen ook onderling tijdens het samen werken tot allerlei typen leergesprekken te kunnen komen (Barnes, 1976/1992; Mercer, 1995). Uit onderzoeken van Mercer en zijn collega's (Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Howe, 2010; Howe, 2010; Wegerif, 2010, 2013; Littleton & Mercer, 2013) is gebleken dat het samen praten en samen werken in een groepje met leeftijdsgenoten een zeer positieve invloed heeft op het denken, op de creativiteit, op de sociaal-emotionele ontwikkeling en natuurlijk op de taalontwikkeling, mits die interactie aan bepaalde kwaliteitskenmerken voldoet. Mercer noemt drie manieren waarop het taalgebruik vorm kan krijgen in peer interactie, namelijk *disputational*, *cumulative* en *exploratory talk*. Alleen die laatste vorm van interactie zou de kwaliteitskenmerken hebben die tot de genoemde positieve effecten leiden.

Disputational talk is het type gesprek waarbij de leerlingen niet op samenwerken zijn gericht. Ze zijn het vaak niet met elkaar eens, een ieder neemt eigen beslissingen. Er zijn nauwelijks pogingen om iets aan een ander voor te leggen, of tot constructieve kritische reflectie. Er wordt niet geluisterd, standpunten blijven zoals ze waren en er heerst een competitieve sfeer.

Tot op zekere hoogte zijn de kenmerken van het gesprek van het tweede type, *cumulative talk*, tegengesteld aan *disputational talk*. De deelnemers leveren allemaal keurig een eigen bijdrage en ze zijn het vooral met elkaar eens. Er wordt echter niet kritisch geluisterd en doorgevraagd.

Bij *cumulative talk* is dus sprake van een positieve conversatie, maar ontbreekt de kritische noot.

De inbreng wordt niet gewogen en beoordeeld. Dit laatste is juist een kenmerk van *exploratory talk*.

Tijdens *exploratory talk* (Mercer & Hodgkinson, 2008; Mercer & Littleton, 2007) wordt relevante informatie gedeeld. Alle leden van de groep dragen bij aan het gesprek en de activiteit. Alle ideeën worden gerespecteerd. Verschil van mening wordt echter gewaardeerd en leerlingen onderhandelen over de ingebrachte standpunten. Een ander belangrijk aspect van deze manier van gespreksvoering is, dat de groep pas verdergaat, of een besluit neemt als er overeenstemming is.

In het verlengde van Vygotsky's sociaal-culturele theorie noemt Mercer (1996) bovengenoemde vormen van peer interactie *social modes of thinking*. De interactie tussen peers (het redeneren, argumenteren) legt dus het fundament voor het denken en begrijpen. Zeker wanneer het *peer collaboration* betreft is niet alleen Vygotsky als grondlegger van belang, maar ook Piaget. Volgens Vass en Littleton (2012) zijn beide leertheorieën complementair wat betreft de analyse van wat er in de klas gebeurt: Vygotsky vestigde de aandacht op de co-constructie van kennis, waarbij het proces van het samenwerken tussen leerlingen centraal staat, terwijl Piaget is gericht op het resultaat van het samenwerken. Piaget (1926, 1932, 1968) stelt dat het leren (van kinderen) voortkomt uit een zogenaamd *socio-cognitive conflict*. Intellectuele conflicten, die centraal staan in (kritische) sociale interactie tussen leeftijdgenoten, leiden tot inzicht en/of tot het herstructureren van (oude, foute) kennis. Het type interactie dat Piaget voor ogen heeft, lijkt op wat Mercer *exploratory talk* noemt. Het gaat om taalgebruikssituaties, waarin de gespreksdeelnemers in principe gelijkwaardig zijn en waar tegelijkertijd ruimte is voor bijvoorbeeld onenigheid, discussie, uitleggen, overtuigen en formuleren van nieuwe ideeën.

Met betrekking tot de relatie tussen peer interactie en leren noemen Vass en Littleton (2012) *exploratory talk* een kenmerk van *educated discourse*. Het is het type interactie waarin veel kennis wordt geproduceerd (Mercer, 1995) en het is vooral bruikbaar in situaties waarbij een beroep wordt gedaan op samen kritisch denken en samen redeneren (Mercer & Littleton, 2007).

Dit type peer interactie kan in de klas worden gerealiseerd door expliciet aandacht te hebben voor de regels van dit type gesprek (Dawes, Mercer & Wegerif, 2000). Via zogenaamde *ground rules lessons* stellen leerlingen samen met de leerkracht hun eigen regels op voor de interactie in de kleine groepjes. Uit onderzoek van Mercer (1995) blijkt dat het bij *exploratory talk* vooral draait om regels als "Bespreek altijd alles gezamenlijk in het groepje", "Wees bereid je mening en je plan te veranderen", "Denk na voordat je iets zegt", "Heb respect voor andere ideeën (gebruik niet alleen je eigen ideeën)", "Deel alle ideeën en informatie die je hebt", "Ga pas verder als iedereen het er over eens is".

Mercer c.s. concentreren zich dus op het bewerkstelligen van (een nieuwe vorm van) *educational discourse*, waarin het gewenste *educated discourse* kan plaatsvinden.

In het werk van Mercer wordt de nadruk gelegd op de aanwezigheid van expliciet argumenteren en redeneren in *exploratory talk*. Volgens Rojas-Drummond e.a. is dat echter niet voor iedere taak noodzakelijk en gaat het er vooral om dat leerlingen op elkaar zijn georiënteerd (Rojas-Drummond, Mazón, Fernández & Wegerif, 2006; Rojas-Drummond, Albarran & Littleton, 2008).

Dat wordt in de interactie zichtbaar in de beurtwisselingen, waarin leerlingen bijvoorbeeld op elkaars ideeën voortbouwen, waarin ze een mening geven, of vragen om een verduidelijking. Het onderzoek naar de wijze waarop peer interactie en kennisontwikkeling zich tot elkaar verhouden, laat zien dat er (nog) geen pasklare antwoorden voorhanden zijn die in iedere (taalgebruiks)situatie leiden tot de gewenste resultaten, maar dat samenwerking tussen *peers* onder bepaalde interactionele voorwaarden beslist ruimte creëert voor het leerzame, *educated discourse*.

3.4 SAMENVATTEND

In de slotparagraaf van het vorige hoofdstuk over leren is duidelijk geworden dat er alle reden is om de traditionele, vaak op kennisoverdracht gerichte leeromgeving in de school om te buigen naar een zogenaamde *knowledge building environment* (KBE) (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006). In die (nieuwe) leeromgeving wordt gezamenlijk kennis geconstrueerd en tegelijkertijd vindt er het individuele leren plaats. Om in een dergelijke leeromgeving te kunnen leren moet er natuurlijk taal worden gebruikt in de interactie die bijdraagt aan dat doel en aan het construeren van die omgeving.

In dit hoofdstuk is allereerst duidelijk gemaakt dat taalgebruik iets anders is dan taal en dat het in het kader van dit onderzoek gaat om de bespreking van relevante literatuur over (de regels en de functie) van taal-in-gebruik. Taalgebruik, in relatie tot schools leren, moet worden opgevat als een vorm van handelen waarmee de wereld kan worden beschreven en kan worden veranderd.

Vygotsky (1978, 1986) vestigde in het begin van de 20ste eeuw al de aandacht op de belangrijke rol van taalgebruik voor de cognitieve ontwikkeling en zijn constatering vormt de basis voor vele andere studies op het gebied van taalgebruik en leren (zoals Gee, 2004; Wells, 1986; Mercer, 1995). Met behulp van de *activity theory* (Leont'ev, 1978; Engeström, 1987, 1999; Van Oers, 2008, 2009) kan vooral de rol van taalgebruik als middel (*tool*) voor het leren worden verduidelijkt. Wells (1986) gebruikt het begrip *negotiation of meaning*, Rogoff (2003) *guided participation* en Wegerif (2013) spreekt over *shared enquiry and thinking* om aan te geven dat taalgebruik (interactie, dialoog) als middel kan worden gebruikt om gezamenlijk kennis te creëren.

Klassikale gesprekken die in een traditionele vorm worden gevoerd, hebben, zoals in 3.3.3 aan de orde is geweest, soms een functie, namelijk om kennis "te installeren", zoals MacBeth (2000) die functie karakteriseerde; maar het is in dit hoofdstuk ook duidelijk geworden dat de functionaliteit van dit type gesprekken voor het leren toch beperkter is dan die van andere vormen van gesprek, waarin de ruimte voor de leerlingen veel groter is. Het onderwijs zou daaruit conclusies moeten trekken, maar zich tevens wat meer moeten aantrekken van de manier waarop het leren buiten de school zich voltrekt, zoals Gee (2001, 2004) betoogt. Dit leren maakt altijd deel uit van een vorm van gesitueerd handelen waarbij het taalgebruik een belangrijke rol speelt, ondermeer doordat er (spontaan) gereflecteerd wordt op wat er gedaan en gezegd is. Kinderen hebben een natuurlijke drive om de wereld te verkennen en zijn daarbij georiënteerd op anderen. De school is echter nog vooral gericht op reproducerend in plaats van op ontdekkend leren en die oriëntatie brengt bijna automatisch met zich mee dat de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen nog vooral getypeerd wordt door de IRE-structuur. Dat heeft veel nadelen, zoals Wells, Gee, Cazden en ook Mercer hebben duidelijk gemaakt.

Macbeth (2004) stelt dat leerlingen vaak zeer bedreven raken in deze vorm van schools (instructief) taalgebruik: Leerlingen weten dat na een vraag een kort antwoord moet worden gegeven en dat dit antwoord altijd wordt geëvalueerd en vaak wordt uitgebreid, en dat spel spelen ze dus mee. Het zijn vaak kleine elementen die in het instructieve betoog van de leerkracht moeten worden ingepast; leerlingen worden in dit type interactie echter niet uitgedaagd om zelf na te denken en hun gedachten te formuleren. In termen van Mercer (1995) kan daarom worden gesteld dat dan binnen dit type *educational discourse* onvoldoende sprake is van *educated discourse* (of van *school language*, of *extended discourse*).

In relatie tot leren en gezamenlijke kennisconstructie kan dan ook worden gesteld dat de (minimale) responsen van leerlingen in die traditionele interacties meestal alleen kennisclaims en geen kennisdemonstraties (Koole, 2010) bevatten. Om optimalere condities voor het leren te creëren is dus een ander type interactie nodig, waarin leerlingen worden uitgenodigd om mee te denken en te praten, dat in de literatuur aangeduid wordt als het dialogische perspectief. Dat is het taalgebruik dat als instrument twee functies vervult, zoals Littleton en Mercer (2013) dat in hun latere werk beschrijven, namelijk *to create knowledge* en *co-regulate activities*.

Naast klassikale interactie (tussen leerkracht en leerlingen) zou ook de interactie tussen leerlingen onderling in dat dialogische perspectief moeten worden geplaatst. Leerzame gesprekken kunnen namelijk niet alleen klassikaal plaatsvinden, maar (vooral) ook tussen leerlingen onderling. Leerzame peer interactie kenmerkt zich door *exploratory talk*, dat wil zeggen door taalgebruik waarbij leerlingen relevante informatie delen en iedereen bijdraagt aan het gesprek, alle ideeën worden gerespecteerd, terwijl over die ideeën tegelijkertijd kritisch onderhandeld wordt (Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2013).

Voor het onderhavige onderzoek betekenen de hierboven samengevatte inzichten dat onderzocht zal worden hoe in een KBE tijdens de klassikale interactie de controlerende functie van de leerkracht kan worden verminderd en hoe leerlingen ook samen kunnen werken, denken en praten. Op de methode van onderzoek zal in hoofdstuk 6 nader worden ingegaan. Aangezien het onderzoek plaatsvindt in klassen waar een groot deel van de leerlingen van huis uit Friestalig is, en het daarom interessant is om na te gaan wat de (eventuele) rol van het Fries is voor het leren in een KBE, wordt in het volgende hoofdstuk nu eerst aandacht besteed aan relevante literatuur over twee- en meertaligheid in het onderwijs. In hoofdstuk 4 wordt, in aansluiting op de hoofdstukken 2 en 3, het theoretisch kader voor de interventie en het onderzoek nader geconstrueerd.

MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op meertaligheid in het onderwijs. Het onderzoek naar het verloop van de interventie *Ruimte voor leren* speelt zich af in meertalig Fryslân, in de context van een opdracht waarbij die meertaligheid ook een belangrijk onderdeel vormt. De gemeente Littenserdiel, waar vier van de vijf, in het project participerende, scholen zich bevinden, voert een actief meertalig taalbeleid. Dat betekent dat men de kwaliteit van het vak Fries, maar ook het gebruik van het Fries als instructietaal naast het Nederlands willen bevorderen. In die context is het interessant om een beeld te krijgen van de plaats die het gebruik van het Fries heeft tijdens het werken, denken en praten in een *knowledge building environment* (KBE) en verder is het belangrijk de vraag te stellen in hoeverre meertaligheid een rol speelt in het taalgebruik, het leren en de gezamenlijke kennisconstructie.

De functie van het gebruik van twee- of meer talen in één conversatie wordt in de literatuur meestal gekoppeld aan de sociale identiteit van de meertalige spreker(s) (Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 1993), maar over de eventuele cognitieve functie van het afwisselend gebruik van meer talen is nauwelijks iets bekend. Alleen Li Wei (2014) onderzocht recentelijk de taalgebruikspraktijken van Chinese immigranten in schoolklassen in Groot Brittannië (de zogenaamde *translanguaging practices*) en constateert dat het afwisselend gebruik van het Chinees en het Engels een ondersteunende rol vervult in het proces van leren en het oplossen van problemen. Hij baseert zich daarbij ondermeer op Swain (2006) door te stellen dat *translanguaging* een proces is waarbij het afwisselend gebruik van talen leidt tot kennis, of begrip, maar ook de mogelijkheid biedt om over die talen te communiceren. In tegenstelling tot wat er vaak wordt aangenomen is het gebruik van de verschillende talen volgens Li Wei een uiting van grote taalvaardigheid en dus niet van een gebrekkige kennis van een van de talen. Chinese leerlingen wisselen overigens niet alleen tussen het Engels en het Chinees, maar variëren ook nog tussen verschillende Chinese talen en worden zich zo gaandeweg bewust van hun linguïstische en etnische identiteit. Li Wei laat zien dat *translanguaging* leerlingen de mogelijkheid biedt al hun linguïstische en cognitieve vaardigheden in te zetten. Verder vervult *translanguaging* ook een rol in de transformatie van kennis en ervaring van de (sociale) wereld en van het bewustzijn van de specifieke kenmerken van de eigen *community*. Met het beschrijven van deze cognitieve functie gaat Li Wei veel verder dan wat andere auteurs (zie paragraaf 4.5) bedoelen met *translanguaging* als een vorm van het markeren van de sociale identiteit. Hier gaat het om een (bredere) bewustwording, om transformatie van kennis en/of om het verkrijgen van inzicht. Het onderzoek van Li Wei is vooral ook van

belang voor de bevindingen die in hoofdstuk 10 nader worden besproken en waar het met name gaat om de cognitieve functie van *code-switching*.

In paragraaf 4.2 wordt nu eerst het concept meertaligheid en het onderzoek naar meertaligheid in grote lijnen beschreven, waarna in paragraaf 4.3 wordt geschetst hoe de meertaligheid zich in het onderwijs manifesteert. In paragraaf 4.4 wordt ingegaan op meertaligheid in het Friese basis-onderwijs en wat het onderzoek daarnaar heeft opgeleverd. Ten slotte komt in paragraaf 4.5 een van centrale aspecten in de dagelijkse praktijk van meertalige personen, namelijk het afwisselend gebruik van verschillende talen (in casu Fries en Nederlands), dat in de literatuur bekend staat als *code-switching*, aan de orde.

4.2 BEGRIPSBEPALING

Twee- en meertaligheid is een lastig te definiëren begrip, maar één manier van beschrijven is door het onderscheid te maken tussen meertaligheid als het kenmerk van personen (1) en van gemeenschappen en instanties (2), bijvoorbeeld scholen (Gorter, 1993).

1. Twee- en meertaligheid vanuit het perspectief van de (individuele) spreker

Meertaligheid is lang opgevat als een soort dubbele, of meervoudige eentaligheid, waarbij een aantal varianten kan worden onderscheiden. Heller (1999) spreekt van *parallel monolingualism*, Fishman (1972) en Baker (2001) van *bilingualism with diglossia*, Swain (1983) van *bilingualism through monolingualism*, Cummins (2005) van *two solitudes* en Gravelle (1996) van *two monolinguals in one body*. Door Baker (2001; 2011) wordt meertaligheid dan ook eenvoudigweg gedefinieerd als *the ability to use more than one language* en vaak wordt daar het begrip *balanced bilingualism* aan toegevoegd: “*children or adults who are equally competent in two languages in all contexts and with all interlocutors*” (Garcia, 2009, p.44). In de beschrijving van *balanced bilingualism* schuilt het idee van de ‘perfecte tweetaligheid’ (Fishman, 1976), maar de term wordt ook vaak gebruikt om de gelijkwaardigheid van de talen te benadrukken.

Volgens Garcia (2009) is bij meertalige personen echter nooit simpelweg sprake van meerdere van elkaar gescheiden *monolingual codes*, maar altijd van

“multiple discursive practices in interrelationship, drawing on the totality of verbal resources available, translanguaging goes beyond code-switching but incorporates it” (p.45)

De taalgebruikspraktijken van meertalige personen worden door Garcia gekarakteriseerd met de term *translanguaging practices*. Zij ontleent de definitie aan Williams (2001) en breidt het concept uit naar de manier waarop de verschillende talen in de schoolse context worden gebruikt, waardoor leerlingen ervaring gaan opdoen met de nuances van de talen in verschillende taalgebruikssituaties:

“The languages of an individual are rarely socially equal, having different power and prestige, and they are used for different purposes, in different contexts, with different interlocutors” (Garcia, 2009, p. 45).

2. Tweektaligheid vanuit het perspectief van een samenleving, of sociale organisatie (diglossia)

Wanneer twee- en meertaligheid wordt bestudeerd als een specifieke taalgebruikssituatie op het niveau van de samenleving (*social organizations*), en dus niet op het individuele niveau, wordt vaak de term *diglossia* gebruikt (Ferguson, 1959; Fishman, 1967; Appel & Muysken, 2005). Het gaat dan om het beschrijven van welke talen, of taalvarianties, voor hogere (H) en lagere (L) domeinen dienen, dat wil zeggen voor het gebruik voor formele functies (bijvoorbeeld in het domein van de school) en voor alledaagse functies. Bij diglossie zijn de talen en het gebruik er van duidelijk voor de betrokkenen in de samenleving.

Fishman (1964, 1972) onderscheidt een viertal verschijningsvormen van tweektaligheid en *diglossia*, namelijk:

- *Bilingualism with diglossia*, dat is wanneer er sprake is van een stabiele taalgebruikssituatie waarin iedereen in een gemeenschap beide talen kent, terwijl die talen van elkaar verschillende functies vervullen en dus in verschillende domeinen worden gebruikt. Fishman (1967) verwijst bijvoorbeeld zelf naar een onderzoek van Rubin (1962), waaruit blijkt dat vrijwel alle bewoners van Paraguay het Spaans en het Guarani beheersen en gebruiken. Het Spaans is de officiële taal, gebruikt voor H-domeinen, en het Guarani wordt gebruikt voor L-domeinen als bekenden, familie en op het platteland.
- *Bilingualism without diglossia*, dat is wanneer er sprake is van een onstabiele taalgebruikssituatie, waarin weliswaar iedereen in een taalgemeenschap beide talen kent, maar waarbij een verschuiving in de richting van het sterker en veelvuldiger gebruik van de formele taal (de schooltaal, de taal van de overheid en de schriftelijke media) merkbaar is. Fishman gebruikt onder meer het voorbeeld van immigranten die hun moedertaal gebruiken in het huiselijke domein en een andere taal, of talen gebruiken in andere domeinen. De afwezigheid van (sociaal vastgestelde) normen en waarden (dus de afwezigheid van diglossie) maakt dat het gebruik van talen in afzonderlijke domeinen langzaam maar zeker kan vervagen. Daardoor zullen de tweektalige taalgebruikers de talen steeds meer door elkaar gebruiken en elementen van de formele taal opnemen in de thuistaal. De talen worden dus gemixt en dat heeft negatieve gevolgen voor (de kwaliteit van) het gebruik van die thuistaal (= "attrition or loss," Garcia, 2009: 51).
- *Diglossia without bilingualism*, dat is wanneer in een regio niet iedereen in de gemeenschap beide talen spreekt en de ene taal (*high*) over de andere taal heerst (*low*). Fishman (1967) bespreekt bijvoorbeeld de situatie in West-Europa in de 19e eeuw, waar de elite onderling Frans sprak en 'het volk' een andere taal.
- *Neither diglossia nor bilingualism*, wanneer er sprake is van één taal in een *community*, waarin geen sprake is van taalvariatie. Deze laatste variant moet volgens Blommaert en Van Avermaet (2008) echter vooral worden opgevat als (politieke) fictie, omdat zelfs in gemeenschappen waarin men één taal gebruikt, toch altijd sprake is van een zekere mate van taalvariatie.

Hoewel de formele taalpolitieke situatie in Fryslân (in feite) toestaat dat de beide talen Fries en Nederlands in alle domeinen mogen worden gebruikt, bijvoorbeeld in de rechtbank, op de televisie en in het onderwijs, verhoudt die formele positie van het Fries zich niet tot de werkelijke taalgebruikssituatie in Fryslân en is het dus de vraag of er wel sprake is van diglossie. Bij diglossie wordt uitgegaan van een homogene tweektaligheidssituatie, waarbij iedereen de beide talen

spreekt. In Fryslân is een grote groep inwoners tweetalig, maar een andere groep beheerst echter alleen het Nederlands en is er dus geen sprake van *bilingualism with diglossia*. Volgens Gorter (1999: p 116) kent Fryslân geen diglossie in de traditionele zin van het woord. Er is geen strikte en geen formele functiescheiding tussen beide talen, maar zijn er wel degelijke bepaalde functies en hogere domeinen die vaker door het Nederlands worden vervuld en andere functies en lagere domeinen door het Fries.

Veel Friezen spreken het Fries steeds minder en veelal alleen als ze in informele situaties bij elkaar zijn (thuis, vereniging, dorp). In winkels, scholen en in taalgebruikssituaties, waarin de gespreksdeelnemers elkaar nog niet kennen, wordt het Nederlands over het algemeen veel vaker gebruikt dan het Fries. De taalsituatie in Fryslân kan daarom het best gekenschetst worden als *bilingualism without diglossia*. De Haan (Hoekstra, Visser & Jensma, 2010) karakteriseert de relatie tussen de beide talen (Fries en Nederlands) zelfs als *competitive bilingualism*, omdat enerzijds het Fries de ambitie heeft ook te functioneren in de hogere domeinen van overheid, school en media, anderzijds het Nederlands steeds meer in alle domeinen wordt gesproken.

4.3 MEERTALIGHEID IN HET ONDERWIJS

In wetenschappelijke publicaties komt de rol van meertaligheid in het onderwijs op verschillende manieren aan de orde. Die verschillen zijn terug te brengen tot een viertal aandachtsgebieden. In de eerste plaats wordt het onderwerp vaak benaderd vanuit de vraag hoe een tweede, of vreemde taal kan worden geleerd; dergelijk onderzoek is echter zelden gericht op een beschrijving van de meertaligheid zoals die in de klas aanwezig kan zijn, maar op theorievorming met betrekking tot het leren van een vreemde taal. Zie bijvoorbeeld Ellis (1994,/2008), Weir (2005) of Hulstijn (2005).

Een tweede aandachtsgebied – dat vrij nauw aansluit op het eerstgenoemde gebied – wordt bepaald door de vraag hoe (allochtone) leerlingen, die thuis een minderheidstaal spreken, kunnen worden gestimuleerd in de beheersing van de tweede taal die in het land de standaardtaal is, zodat ze een grotere kans hebben op onderwijssucces. De verschillen tussen (groepen) kinderen in taalachtergrond worden vaak gebruikt als verklaring voor hun verschillen in schoolsucces. Dat geldt vooral voor allochtone leerlingen, maar ook voor (autochtone) leerlingen die uit een lager sociaaleconomisch milieu komen. Dit type onderzoek leidt tot modellen met betrekking tot profijtelijke vormen van taalstimulering (Cummins, 1981; Van den Branden, 2010). Centrale begrippen binnen die taalstimuleringsdidactiek zijn taalaanbod, taalproductie en feedback (Damhuis & Litjens, 2003). Een rijk taalaanbod door de leerkracht biedt leerlingen de mogelijkheid om hun taalproductie uit te breiden en te oefenen en door daarop feedback te krijgen van de leerkracht wordt die taalproductie ook kwalitatief verbeterd. In taalstimuleringsprogramma's voor allochtone leerlingen is echter vaak geen aandacht voor de moedertaal van de leerlingen; deze programma's zijn uitsluitend gericht op één dominante en officiële schooltaal, die versterkt moet worden. Dat (een deel van) de leerlingen thuis een andere taal spreekt, wordt daarbij – ook in het beleid van de overheid – daarom vooral als een probleem beschouwd, vanuit de gedachte dat de afwijkende thuistaal de ontwikkeling van de schooltaal als tweede taal (de doeltaal) zou remmen. Dat deze visie door de taalwetenschap wordt weersproken (zie bijvoorbeeld Broeder & Extra, 1999; Blommaert & Van Avermaet, 2008) heeft tot op heden in Nederland en Vlaanderen geen effect op het overheidsbeleid.

Er is sprake van een heel andere situatie – dit is het derde aandachtsgebied –, wanneer er in de *community* en op de school twee of meer talen worden gesproken, die ook wettelijk worden erkend. Dit is bijvoorbeeld het geval in Wales en Catalonië, maar ook in Fryslân. Zowel leerkrachten als leerlingen switchen hier regelmatig tussen de beide talen, i.c. het Nederlands en het Fries. Ook in dergelijke situaties is er onderzoek naar de effecten van het gebruik en/of de beheersing van taal A op de beheersing van taal B; bijvoorbeeld in het onderzoek naar het gebruik van het Engels of het Fries in tweetalige of in drietalige scholen op de beheersing van het Nederlands (Verhoeven & Vermeer, 1992; De Jong & Riemersma, 1994; Van Ruijven, Ytsma & Gorter, 2008) of onderzoek naar de relatie tussen de lees- en schrijfvaardigheid in het Engels en het Nederlands (Schoonen, van Gelderen, de Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings & Stevenson, 2003).

Vanuit de landelijke, of regionale overheid wordt het onderwerp van de meertaligheid dus vaak benaderd vanuit de vraag welke schooltaal gesproken ‘moet’ worden in een land, of een bepaalde regio. Dergelijke vragen leiden dan tot taalbeleid en/of taalpolitiek (Blommaert & Van Avermaet, 2008; Gorter, 2003). In Nederland heeft het Fries in dat opzicht een heel speciale plaats. Hoe het Fries naast het Nederlands (en inmiddels ook het Engels) wordt gebruikt in het onderwijs wordt besproken in paragraaf 4.4.

In een vierde aandachtsgebied met betrekking tot meertaligheid in scholen, staat het taalgebruik zelf centraal. Daarbij gaat het dan met name om de wijze waarop die talen door elkaar worden gebruikt in zinsconstructies (Muysken & Smith, 1986) of hoe de keus van de verschillende talen een rol speelt in de constructie van de (sociale) identiteiten (Gumperz, 1982; Auer, 1984; Myers-Scotton, 1993). In de analyses wordt vooral vanuit dit perspectief, van wisseling tussen talen in de klas, naar de data gekeken. Met het oog daarop wordt in paragraaf 4.5 nader ingegaan op *code-switching*, nadat de meertaligheidssituatie in Friesland is gekarakteriseerd in de volgende paragraaf.

4.4 MEERTALIGHEID IN HET FRIESE (BASIS)ONDERWIJS: SITUATIESCHETS EN ONDERZOEKSBEVINDINGEN

In deze paragraaf wordt eerst een algemeen beeld geschetst van de meertaligheid in het Friese basisonderwijs. Vervolgens wordt nader besproken hoe een drietal typen onderzoek zoals die in de laatste decennia hebben plaatsgevonden in Fryslân, van invloed zijn op de manier waarop er in het (basis)onderwijs wordt omgegaan met die meertaligheid. Het eerste type onderzoek is grootschalig taalsociologisch onderzoek (Pietersen, 1967; Gorter, Jelsma, Van der Plank & Vos, 1984; Gorter & Jonkman, 1995; Provincie Fryslân, 2011). Het tweede type onderzoek is gericht op de taalvaardigheid van leerlingen in het Fries, het Nederlands en soms ook in het Engels (Wijnstra, 1976; De Jong, Ytsma, Riemersma, 1989; Van Ruijven, 2003, 2006; Van Ruijven, Ytsma & Gorter, 2008; De Boer, 2009). Het derde type onderzoek is gericht op het gebruik van het Fries en het Nederlands in het onderwijs en in andere situaties (Zondag, 1989; Gorter, 1985; Jonkman, 1993; Riemersma, 1994).

Beleid met betrekking tot meertaligheid in het Friese (basis)onderwijs

Het Fries is naast het Nederlands de enige erkende autochtone minderheidstaal in ons land. In 2014 is de *Wet gebruik Friese taal* van kracht geworden en heeft de provincie Fryslân de bevoegdheid van de rijksoverheid gekregen de kerndoelen voor het vak Fries vast te stellen.

Het Fries behoort samen met het Engels, Duits en Nederlands tot de Germaanse talen. Binnen het Fries worden nu nog twee hoofdtypen onderscheiden, het Noord-Fries, dat langs de kust van Noord-Duitsland, in de gemeente Saterland en bijvoorbeeld in Sleeswijk-Holstein aan de grens van Denemarken wordt gesproken en het Westlauwers Fries dat in Fryslân wordt gesproken (Stephens, 1976). Binnen de provincie Fryslân worden overigens ook nog verschillende varianten van het Fries gesproken, waarvan het Kleifries en het Woudfries de bekendste zijn. Ook worden er nog verschillende andere streektaalen gesproken, bijvoorbeeld het Bildts, het Leeuwarders, het Terschellings en het Stellingwerfs, die respectievelijk tot de Hollandse en de Saksische dialecten behoren (Jonkman & Versloot, 2008/2013).

Leerlingen in het Friese basisonderwijs groeien veelal op in een meertalige omgeving. Het leren van de Friese taal is sinds 1980 bij wet geregeld en in kerndoelen vastgelegd (eerst in 1993, daarna nog eens in 2006). Het onderwijs wordt gegeven door leerkrachten die een speciale bevoegdheid voor Fries behaald hebben. Voor de lerarenopleidingen Basisonderwijs is daarvoor onlangs een *Kennisbasis Fries* (Flapper, 2011) ontwikkeld. Het Fries is een verplicht vak op school in Fryslân en mag als voertaal bij andere vakken worden gebruikt. De mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in het Fries staat in principe op iedere school in Fryslân minimaal één keer per week een uur ingeroosterd. Voor het vak Fries is een leerplan ontwikkeld (Oosterloo & Paus, 2005) en een methode, *Studio F* (Bangma, Van der Meer & Akkermans, 2006) die op circa 90% van de scholen is aangeschaft. In de praktijk blijkt de invulling van het Fries als vak en het gebruik ervan in andere vakken per school echter sterk te verschillen en worden de kerndoelen vaak niet gehaald (Ytsma, Riemersma & De Jong, 2007). Vooral de schrijfvaardigheid (i.c. de stelvaardigheid en de spelvaardigheid) van de leerlingen in het Fries blijft achter in vergelijking tot het Nederlands (De Jong & Riemersma, 1994). De Inspectie van het Onderwijs concludeert in haar rapport (2010), dat de er een grote kloof bestaat tussen de ambities van de overheid en de onderwijswerkelijkheid op de scholen.

Ongeveer 10% van de basisscholen in Fryslân zijn zogenaamde ‘Trijetalige skoallen’ (drietalinge scholen). Dit zijn scholen waar de meertaligheid een plek heeft in het hart van het onderwijskundig handelen: er wordt bewust beleid gevoerd wat betreft het gebruik van zowel het Fries, het Engels en het Nederlands in het formele leren (Cedin, 2013; Goodijk & Riemersma, 2013). Daarnaast geeft circa 25% van de basisscholen in Fryslân, volgens opgave van het Taalsintrum Frysk, de meertaligheid vorm door één dagdeel per week het Fries te gebruiken als instructie- en voertaal bij andere vakken. Een variant daarop is dat er scholen zijn die het gebruik van het Fries aan een leerkracht hebben gekoppeld; dat is in de lijn van een algemeen gangbaar principe van *one person – one language*. Ten slotte zijn er ook scholen die geen bewust beleid voeren met betrekking tot meertaligheid en/of het gebruik van het Fries bij het formele leren. Bijvoorbeeld op de Friese eilanden en in de Stellingwerfen wordt het Fries door een heel kleine minderheid gesproken en wordt het Fries in het onderwijs niet gebruikt.

Door Paus en Oosterloo (2005: 18-19) worden drie beweegredenen besproken om het Fries een plaats in het onderwijs te geven:

- Het pedagogisch-didactische argument: Kinderen hebben het recht om de eigen ontwikkeling en het ontdekken van de wereld te doen in en met behulp van de moedertaal. Dit argument is ontleend aan de Verklaring van de Rechten van het Kind van de VN (1989).
- Het cultureel-maatschappelijk argument betreft de ervaring dat het in Fryslân nuttig is om het Fries op zijn minst passief te beheersen. In sociale beroepen en in het verenigingsleven is het verstaan en het praten van het Fries van belang voor een goed contact met klanten en medemensen. Fryslân heeft een tweetalige cultuur en dat komt tot uiting in muziek, literatuur, radio en televisie. Via het onderwijs komen leerlingen in aanraking met die cultuur en krijgen ze de mogelijkheid om daaraan actief deel te nemen.
- Het taalpolitieke argument: Het Fries is een bedreigde taal en goed onderwijs draagt ertoe bij dat het Fries haar functie behoudt en blijft bestaan voor de volgende generaties.

De scholen kunnen bij het vormgeven van meertalig taalonderwijs worden ondersteund door adviseurs van het Expertisecentrum Meertaligheid en sinds 2011 is er door Hogeschool Stenden en NHL Hogeschool Leeuwarden een lectoraat 'Fries en Meertaligheid' ingesteld, waar onderzoek wordt gedaan naar onder andere de innovaties binnen de eerder genoemde 'Trijetalige skoalle'.

De verantwoording voor het verder ontwikkelen van die drietalige school baseert Riemersma (2012) met name op de theorie van Cummins (1979, 1981), waarin onder andere gesteld wordt dat de ontwikkeling in taalvaardigheid met betrekking tot taal A ook zijn vruchten afwerpt voor de taalvaardigheid in taal B en C waarmee leerders worden geconfronteerd, omdat er sprake zou zijn van één onderliggende taalcompetentie, met name waar het de zogenaamde CALP-vaardigheden betreft, de cognitief inspannende en relatief contextvrije taalvaardigheden als lezen en schrijven. Dit pleit dus voor een situatie in scholen waar meerdere talen worden geleerd en vooral actief gebruikt. Dat idee past bij het provinciaal taalbeleid in Fryslân van de laatste jaren (zie *Nota Boppeslach*, 2006 en *Grinzen Oer*, 2013), dat gericht is op meertaligheid, waarvan het Fries uiteraard een belangrijk onderdeel vormt. Op basis van internationaal onderzoek wordt daarbij aangenomen dat die beoogde meertaligheid ook een positieve invloed heeft op de schoolprestaties (Peal & Lambert, 1962; Clyne, Jenkins e.a., 1995; Kersten, Imhoff & Sauer, 2002; Goorhuis & De Bot, 2010).

Maar niet alleen de theorie van Cummins en de bevindingen uit internationaal onderzoek naar vergelijkbare meertaligheidssituaties, ook de onderzoeksbevindingen naar meertaligheid in Fryslân zelf dragen bij aan de argumentatie ten aanzien van de kwestie hoe de meertaligheid (in het onderwijs) zich zou moeten ontwikkelen. De didactiek met betrekking tot taal(gebruiks) ontwikkeling in Friese scholen zou uit moeten gaan van het idee dat kinderen, afhankelijk van de prikkels die ze krijgen uit de omgeving, meerdere talen tegelijkertijd kunnen leren en dat het gebruik van die talen voor een groot deel van de Friese bevolking vanzelfsprekend is (Riemersma, 2012; Bangma & Riemersma, 2011). Daarbij is de concrete gedachte dat het om een vorm van blijvende tweetaligheid moet gaan en dat het onderwijs in het Fries in dat verband niet in de eerste plaats als een opstap naar het Nederlands moet worden beschouwd (De Jong & Riemersma, 1994).

In 2006 zijn er nieuwe kerndoelen voor het Fries geformuleerd, in termen van *attitude*, *luisteren*, *spreken*, *lezen*, *schrijven* en *woordenschat*, waarbij het onderwijsdoel is dat alle leerlingen zoveel mogelijk doelen halen (Riemersma & De Vries, 2011).

Scholen krijgen de ruimte om het taalonderwijs af te stemmen op de achtergrond en mogelijkheden van hun leerlingen; ze moeten het aanbod afstemmen op zowel beginnende als gevorderde taalleerders van het Fries en verantwoorden die keuzes in het taalbeleidsplan (Oosterloo & Paus, 2005). In het provinciaal taalbeleid, vanaf 2006, krijgen scholen de mogelijkheid om, bijvoorbeeld via subsidieaanvragen, deel te nemen aan diverse programma's, en waarbij de ontwikkeling tot 'Trijetalige skoalle' als hoogste doel geldt binnen dat beleid.

Taalsociologisch onderzoek

In de *Friese Taalatlas* (Provincie Fryslân, 2011) worden de uitkomsten van de meest recente survey met betrekking tot de taalsituatie in Fryslân besproken. Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat iets meer dan de helft van de inwoners van Fryslân (54%) aangeeft het Fries als moedertaal te hebben verworven. Verder blijkt dat vrijwel alle inwoners het Fries kunnen verstaan. Ongeveer 65% spreekt de taal (vrij) goed en slechts een heel klein percentage geeft aan de taal niet te kunnen spreken (ongeveer 15%) of te verstaan (ongeveer 2%). Datzelfde geldt voor het lezen. Iets meer dan 70% van de ondervraagden scoort binnen de marges van *heel goed* – *redelijk*, terwijl iets minder dan 10% aangeeft het Fries niet te kunnen lezen. Het schrijven gaat de meeste mensen veel minder goed af (ongeveer 25% *heel goed* – *redelijk*). Volgens de onderzoekers is de situatie van 2011 in vergelijking met die uit 2007 op alle punten iets verbeterd.

Taalpeilingsonderzoek geeft inzicht in het bereik en de spreiding van het Fries en vormt zo een belangrijke basis voor het vaststellen, of bijstellen van het provinciale taalbeleid.

Taalvaardigheidsonderzoek

De focus van het onderzoek naar meertaligheid in Fryslân is vooral gericht op de beheersing van het Fries (= taalvaardigheid) en/of op de achterstandenproblematiek (= de Friese leerling in vergelijking met andere leerlingen). Er is – zie hierboven – in Fryslân een (taalsociologische) traditie van taalpeilingen (Pietersen, 1967; Gorter e.a., 1984; Gorter & Jonkman, 1995; Provincie Fryslân, 2011), maar ook van betrekkelijk grootschalig onderzoek gericht op de taalvaardigheid in het Nederlands en het Fries, in meer of mindere mate in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs (Wijnstra, 1976; Duipmans, 1984; Van Langen & Vierke, 1992; De Jong & Riemersma, 1994; Van Ruijven 2003, 2006; De Boer, 2009).

De Inspectie van Onderwijs maakt bij haar rapportages over de relatie tussen taalvaardigheid, meertaligheid en de kwaliteit van het onderwijs (2006, 2010) regelmatig gebruik van dit type onderzoek, en wellicht mede door die aandacht heeft dit type onderzoek relatief veel impact op het onderwijs(beleid).

Het valt op dat de resultaten van veel onderzoeken nogal tegenstrijdig zijn. Uit sommige studies blijkt een licht negatief effect van het gebruik van het Fries als thuistaal op de schoolprestaties van de leerlingen (Jansen Heijtmajer & Cremers, 1993; Boves & Vousten, 1996; Driessen & Withagen, 1999; Kraaykamp, 2005), terwijl in ander onderzoek geen effect werd geconstateerd (De Jong & Riemersma, 1994; Ytsma, 1999; Van Ruijven, 2004). Het vergelijken van de resultaten uit dergelijk onderzoek is op zichzelf een lastige kwestie, omdat er op veel verschillende aspecten

is gemeten en met uiteenlopende onderzoeksinstrumenten. Wel is duidelijk – volgens Van Ruijven (2003) – dat de negatieve effecten van het Fries als thuistaal op de schoolprestaties die soms werden vastgesteld, niet zozeer te maken hebben met de tweetaligheid van die leerlingen, maar bijna geheel kunnen worden verklaard uit de sociale achtergrond van de betreffende kinderen. Anderzijds blijken basisschoolleerlingen in heel Fryslân gemiddeld naar lagere vormen van vervolgonderwijs te worden doorverwezen dan leerlingen in de rest van Nederland (De Boer, 2009). Dat wordt door de Inspectie geweten aan lagere verwachtingen van de leerkrachten, maar door De Boer (2009) wordt die verklaring echter sterk genuanceerd. Het zou evenzeer te maken kunnen hebben met de spreiding van de scholen, met een beperkt aantal mogelijkheden voor havo/vwo, waardoor het voor veel kinderen aantrekkelijker zou kunnen zijn om (eerst) een vmbo-school te kiezen in de buurt.

Onderzoek naar taalgebruik in het onderwijs en in andere situaties

Naar de rol van het Fries en het Nederlands in conversaties is beperkt onderzoek gedaan (Gorter, 1993; Jonkman, 1993). Het onderzoek van Gorter betrof de vraag hoe ambtenaren (op een gemeentehuis) en hun klanten omgaan met twee talen. Het onderzoek van Jonkman richtte zich op het gebruik van het Stadfries (het Leewarders) en naar de wijze waarop de sprekers dit dialect hanteren naast het Fries en het Nederlands in Leeuwarden. In de context van de school, de klas of het schoolplein of in de interactie in de klas buiten de gewone formele les-situaties, ontbreekt dergelijk observationeel onderzoek naar de wisseling tussen beide talen. Daarom weten we eigenlijk niets over wat er werkelijk gebeurt in een meertalige klas in Fryslân tussen kinderen onderling, noch over de manier waarop meertalige leerkrachten van het Fries en het Nederlands gebruik maken in scholen waar het merendeel van de kinderen Friestalig is. In het kader van het onderhavige onderzoek is de wisseling tussen beide talen binnen kleine groepjes kinderen die met elkaar werken in Friese meertalige klassen op kleine schaal onderzocht. De bevindingen hiervan worden besproken worden in hoofdstuk 9. Ter voorbereiding daarop wordt in de volgende paragraaf eerst het fenomeen *code-switching* besproken.

4.5 CODE-SWITCHING IN INTERACTIE

In deze paragraaf wordt het fenomeen *code switching* nader verkend, met name in gespreks-situaties, als onderdeel van een interactioneel proces. Het wordt vanwege die context in de literatuur dan ook getypeerd als *conversational code-switching*.

Gumperz (1982), de grondlegger van de theorie ten aanzien van *conversational code-switching*, spreekt van:

“the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems. Most frequently the alternation takes the form of two subsequent sentences, as when a speaker uses a second language either to reiterate his message or to reply to someone else’s statement. (...) Often code-switching also takes place within a single sentence (...)”
(p. 59-60)

Andere belangrijke onderzoekers op dit gebied spreken van: *the alternating use of more than one language* (Auer, 1984) en van *the use of more than one language in the course of a single communicative episode* (Heller, 1988), terwijl Myers-Scotton (1993) *conversational code-switching* definieert als:

“The selection by bilinguals or multilinguals of forms from an embedded language (or languages) in utterances of a matrix language during the same conversation.”
(p. 4)

In al die omschrijvingen wordt duidelijk dat het gaat om sprekers die meerdere talen tot hun beschikking hebben en die binnen de duur van één gesprek, daarvan afwisselend gebruik maken. Volgens Gumperz (1972, 1982) zijn er twee vormen van *conversational code-switching* die elk een verschillende functie hebben, namelijk *situational* en *metaphorical switching*. Wanneer het switchen van taal een veranderde sociale setting representeert, is er sprake van *situational switching*. In de schoolse setting gaat het dan bijvoorbeeld om het verschil tussen het geven van informatie in een les en het voeren van een discussie. Leerkrachten in Noorwegen rapporteerden bijvoorbeeld (Blom & Gumperz, 1986) dat ze in die verschillende situaties verschillende talen hanteren. In Noorwegen gaat het dan om twee varianten van het Noors die als Bokmål (= nationale taal) respectievelijk Rannamål (= locale taal) worden aangeduid (zie ook Garcia, 2009). Er is sprake van *metaphorical switching* als er binnen één setting van taal wordt geswitcht. Het switchen wordt dan meestal gemotiveerd door het wisselen van topic, bijvoorbeeld wanneer collega's op het werk, waar ze in taal A met elkaar spreken, switchen naar taal B als het over de eigen familie gaat. Dit type *code-switching* indiceert dus een verschuiving in de relationele verhoudingen van de gesprekspartners: meer of minder vertrouwelijk bijvoorbeeld.

De typeringen van Gumperz hebben invloed op twee latere benaderingswijzen van *code-switching* in een conversationele context, namelijk de *markedness theory* (Myers-Scotton, 1993) en de *verbal activity theory* (Auer, 1984). De achtergrond van de *markedness theory* is sociaal-psychologisch van aard en de *verbal activity theory* is gebaseerd op de conversatieanalyse. De *markedness theory* (Myers-Scotton, 1993) gaat uit van het beginsel dat iedere taal in een meertalige setting een eigen sociale rol vervult. Taal A is in een bepaalde situatie de ‘normale’ taal en wanneer daarin wordt geswitcht naar taal B, dan is dat gemarkeerd en wordt er dus (door de spreker) een bepaalde sociale betekenis uitgedrukt, die samenhangt met de ‘normale’ situatie waarin taal B gebruikt wordt. Myers-Scotton onderscheidt daarbij twee invalshoeken. De eerste invalshoek verklaart dat *code-switching* wordt bepaald door sociale structuren en conversationele activiteiten en binnen de tweede verklaringswijze zijn het de individuele sprekers zelf die rationele taalkeuzes maken om daarmee bepaalde interactionele doelen te bereiken.

Auer (1984) trekt de theorie van Gumperz en vooral van Myers-Scotton rondom het onderscheid tussen situationele en metaforische *code-switching* in twijfel als algemene verklaring voor het geobserveerde type *code-switching*. Auer stelt bijvoorbeeld dat er nauwelijks een aantoonbare relatie bestaat tussen een taal en de sociale setting waarin die taal wordt gebruikt (Gumperz, 1972; Blom & Gumperz, 1986) en Auer ziet het gebruik van een van de beschikbare talen in een specifieke situatie ook niet als indicator van een bepaalde sociale connotatie. Auer stelt dat het

gebruik van twee talen in één gesprek niet wordt bepaald door bestaande normatieve modellen, maar dat sprekers zelf actief in iedere nieuwe taalgebruikssituatie sociale betekenis produceren passend bij de specifieke kenmerken van de interactie. Auer (1995, 1998) introduceert zelf een ander type verklaring, die veel meer rekening houdt met de gesprekssituatie als zodanig. Hij spreekt over de *verbal activity theory*, waarin hij met name verdisconteert dat *code-switching* binnen het gesprek altijd in een bepaalde sequentiële positie voorkomt; die positie is volgens Auer dan ook een belangrijk deel van de verklaring voor de wisseling van taal. Via het switchen van code markeert een spreker bijvoorbeeld het einde van een topic en wordt een nieuw topic ingebracht; maar het wisselen van taal kan ook een wisseling van interactioneel frame indiceren: als bijvoorbeeld een leerkracht wisselt van Nederlands naar het Fries, kan daarmee ook duidelijk gemaakt worden dat niet meer de hele klas wordt aangesproken, maar slechts een van de leerlingen. Dit patroon wordt door Auer *discourse-related code-switching* genoemd.

Een tweede patroon wordt *preference related code-switching* genoemd. De *code-switching* wordt dan niet bepaald door de conversatie, maar bijvoorbeeld door een bewuste keuze van een spreker om een bepaalde taal juist wel of niet te gebruiken. In de context van dit hoofdstuk, gaat het dan bijvoorbeeld om een persoon die zich liever niet wil “ferbrekken” (zoals dat in het Fries wordt genoemd) en die in een specifieke situatie, bewust geen Nederlands spreekt, maar Fries blijft spreken. Dat komt bijvoorbeeld voor in de steden, waar winkelende Friezen zich bewust niet aanpassen aan het taalgebruik van het personeel (en consequent Fries blijven spreken), en andersom.

Bewust wisselen van taal komt bijvoorbeeld ook voor in het verenigingsleven, waar een van huis uit Friestalige spreker ervoor kan kiezen om te switchen naar het Nederlands, wanneer hij/zij spreekt tegen een persoon die nog maar net in Friesland woont, maar (zonder dat er bijvoorbeeld sprake is van een wisseling van topic) ook weer bewust naar het Fries overschakelt wanneer de gesprekspartner als Friestalig wordt ingeschat, of wanneer de hele groep weer wordt aangesproken.

Het switchen van het Fries naar het Nederlands en andersom is voor de meeste Friezen dagelijkse praktijk. Met name het switchen van Fries naar het Nederlands, in situaties waarbij dat eigenlijk helemaal niet nodig is, wordt in Fryslân aangeduid met de term ‘ferbrekken’. ‘Ferbrekken’ is iets wat je als echte Fries niet zou moeten doen. ‘Ferbrekkers’ moeten zich eigenlijk een beetje schamen wanneer ze tegen Nederlands sprekende gesprekspartners direct switchen naar het Nederlands, omdat veruit het grootste deel van de in Fryslân wonende Nederlandstalige sprekers het Fries prima kan verstaan. Het belangrijkste argument tegen deze *ferbekkers*, of *code-switchers*, is dat het wordt gezien als onzorgvuldig taalgebruik (vergelijk Shin, 2005) en dat dergelijk taalgebruik de basis vormt van de teloorgang van de eigen taal. In het onderwijs wordt *code-switching* ook vaak gezien als een voorbeeld van *bad practice* (vergelijk Martin, 2005) en als een stap in de richting van taalverlies, terwijl het, naar onder andere Garcia (2009) betoogt, vooral moet worden gezien als de natuurlijke taalgebruikspraktijk van de meeste meertalige mensen.

Tenslotte onderscheidt Auer nog 'beurt interne switches' (dat is het switchen binnen één beurt, waardoor de taalkeuze binnen de conversatie of topic wordt opengelaten) en 'transfers' (dat zijn uitingen in de andere taal, die de taalkeuze verder niet beïnvloeden).

Auer laat met behulp van de methodiek van de conversatieanalyse zien hoe gespreksdeelnemers zelf tot een lokale interpretatie van de taalverandering komen. *Code-switching* is daarbij gewoon een van de bronnen die sprekers gebruiken in de interactie om duidelijk te maken wat ze willen zeggen.

***Code-switching* in Fryslân**

Wat precies de praktijk is met betrekking tot het *code-switchen* in het onderwijs in Fryslân, is niet eerder onderzocht. Alleen bij Gorter (1993) en bij Jonkman (1993) zijn die fenomenen, vanuit met name het theoretisch perspectief van Gumperz (1982) en Myers-Scotton (1986, 1993), in andere situaties wel beschreven. Gorter (1993) spreekt van *koadewikseljen* in de setting van gesprekken van ambtenaren in een gemeentehuis met burgers en in gesprekken tussen de ambtenaren onderling. Hij vond een viertal patronen, die vergelijkbaar zijn met wat in het voorgaande is beschreven en die dus vooral aansluiten bij de theorieën van Gumperz en Myers-Scotton. Die patronen geven daarmee een beeld van specifieke taalgebruikspraktijken, die zich wellicht niet beperken tot deze setting, maar in meer algemene zin als taalgebruikspraktijken in Fryslân kunnen worden aangemerkt. Patroon 1 is het 'situationele kiezen', waarbij tweetalige sprekers, afhankelijk van de situatie, voor een bepaalde taal kiezen. Bijvoorbeeld wanneer een nieuwe klant aan het loket komt en in het Nederlands begint te spreken, waardoor het gesprek verder in het Nederlands wordt gevoerd. Bij patroon 2 gaat het om een vorm van onderhandelen (= *tantsjende taalkar*). Het verschil met het eerste patroon is dat er aan het begin van het gesprek duidelijk twee talen hoorbaar zijn zodat er dus sprake is van *code-switching* binnen één gesprek. Het 'gemarkeerde wisselen' van taal is het derde patroon. In dit patroon wisselt dezelfde spreker binnen een beurt van taal, waarmee de spreker een bepaalde kleur aan het gesprek geeft. Bij het vierde patroon is sprake van 'twee talen in één gesprek'. De klant blijft bijvoorbeeld Fries spreken terwijl de ambtenaar alleen maar Nederlands spreekt. Volgens Gorter kan dit vierde patroon voorkomen wanneer een spreker de keuze maakt om in het Fries te blijven spreken (en zich dus niet hoeft te 'ferbrekken'), of omdat de spreker functioneel eentalig is. Bij talen waartussen de verschillen relatief klein zijn, zoals in Scandinavië, maar dus ook in Fryslân waar de verschillen tussen het Fries en het Nederlands relatief klein zijn, komt het vierde patroon regelmatig voor. Jonkman (1996) noemt deze vorm *non-convergent discourse*. Het betreft interactie tussen participanten die niet accommoderen op het niveau van de taalkeuze.

Tot slot

Het onderzoek naar het verloop van de interventie *Ruimte voor leren* vindt plaats in een situatie en in een leeromgeving, waarin veel leerlingen actief tweetalig zijn en die in principe zowel het Nederlands, als het Fries kunnen gebruiken tijdens gezamenlijke kennisconstructie in een KBE. De vraag is dan onder meer of leerlingen (en hun leerkrachten) dat ook doen en op welke manier zij dat doen? In de interventie, op de projectscholen, wordt niet expliciet aandacht besteed aan de meertaligheid, of aan het gebruik van het Fries naast het Nederlands, en dat biedt de mogelijkheid om in een natuurlijke (schoolse) setting, in aanvulling op bijvoorbeeld Gorter

(1993) en Jonkman (1993), onderzoek te doen naar het gebruik van de beide talen in conversaties. Het is dan ook de vraag welke door Auer (1984, 1998) beschreven patronen van *conversational code-switching* worden aangetroffen in de data.

In het kader van dit onderzoek is het echter vooral de vraag wat het effect is van het (afwisselend) gebruik van het Fries en het Nederlands voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. Kunnen *conversational code-switching*, oftewel de *translanguaging practices* (Garcia, 2009) van leerlingen (en hun leerkrachten), in het verlengde van het onderzoek van Li Wei (2014), worden opgevat als een interactioneel fenomeen van (gezamenlijke) kennisconstructie?

In hoofdstuk 10 van dit boek wordt op deze onderzoeksvragen antwoord gegeven.

PROFESSIONALISERING EN SCHOOLONTWIKKELING

5.1 INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is de basis voor een theoretisch kader besproken waarbij onder andere duidelijk is geworden dat (het taalgebruik van) de leerkracht een centrale rol speelt bij het leren en de gezamenlijke kennisconstructie van de leerlingen. Hij of zij is het die de leeromgeving inricht ten behoeve van gezamenlijke kennisconstructie en het is ook de leerkracht die de kwaliteit van het taalgebruik met en tussen leerlingen voor een groot gedeelte bepaalt.

Op grond van de probleemstelling (hoofdstuk 1), en op basis van de literatuur (hoofdstuk 2 en 3), mag worden verwacht dat een dergelijke verandering niet vanzelf gaat. *Ruimte voor leren* richt zich daarom ook op de professionalisering van leerkrachten van de deelnemende scholen met als doel om het leren in de klas te bevorderen door een *knowledge building environment* te creëren, waarbinnen sprake is van zoveel mogelijk op kennisontwikkeling gericht taalgebruik.

Om de kans op een succesvolle innovatie te vergroten wordt in dit hoofdstuk aandacht besteed aan professionalisering en schoolontwikkeling, met als doel uitgangspunten en condities te formuleren voor een interventie. Aangezien professionaliseren ook een vorm van leren is, zullen veel van de principes en uitgangspunten die in hoofdstuk 2 besproken zijn, verbijzonderd naar de specifieke situatie van de lerende professional, hier ook terugkeren.

In het eerste hoofdstuk van deze dissertatie is het gedachtegoed omtrent onderwijsinnovaties van Van den Berg en Vandenbergh (1999) al kort besproken. Zij stellen een viertal met elkaar samenhangende componenten centraal, namelijk innovatie-inhoud, de leraar, de schoolorganisatie en de interventie. In de hoofdstukken 2 en 3 is de basis gelegd voor de innovatie-inhoud, namelijk met betrekking tot leren en taalgebruik. In dit hoofdstuk staat de professionalisering van de leerkracht en de ontwikkeling van de schoolorganisatie als geheel centraal. De interventie ten slotte zal in het volgende hoofdstuk worden besproken. Het gaat in dit hoofdstuk dus niet over de inhoud van de interventie, maar over de specifieke, theoretische uitgangspunten en condities van professionalisering en schoolontwikkeling en over de condities waaronder innovatietrajecten idealiter zouden moeten plaatsvinden.

De begrippen innovatie, interventie, professionalisering en schoolontwikkeling staan in dit hoofdstuk centraal. Met innovatie wordt verwezen naar de wijze waarop (de) doelstellingen van een onderwijsorganisatie op een duurzame, dus voor de langere termijn, worden gerealiseerd. De interventie is het geheel van activiteiten die gericht zijn op het bereiken van die doelstellingen: de

ingreep. Het idee is dat in een innovatieproces (individuele) leerkrachten zich ontwikkelen (professionaliseren) en dat er tegelijkertijd sprake is van schoolontwikkeling.

Met het begrip professionalisering wordt bedoeld, dat een (individuele) leerkracht, met ondersteuning, de innovatie probeert te verwezenlijken in de eigen onderwijspraktijk. De leerkracht is altijd onderdeel van een team en van een school. Wanneer de vertaalslag van een nieuwe manier van werken leidt tot gezamenlijke afspraken en het uitvoeren van wat er wordt vastgelegd in school- of taalbeleid, is er sprake van schoolontwikkeling. Het gaat in dit hoofdstuk dus ook om het leren in teams, waarbij doelstellingen op het niveau van zowel de individuele leerkracht, als van de hele schoolorganisatie worden nagestreefd.

Volgens Hargreaves en Fullan (2012) draait het bij innovaties om de leerkracht en de focus van innovaties zou moeten worden gericht op de professie als geheel, dus op de inhoud van het werk van leerkrachten. Zij noemen dat *professional capital*, dat is opgebouwd uit *human capital* (bijvoorbeeld de kennis, vaardigheden en betrokkenheid van individuele leerkrachten), uit *social capital* (het team, of de school als motor van de innovatie) en *decisional capital* (dat is het vermogen om onder alle omstandigheden een keuze te maken).

In paragraaf 5.2 wordt professionalisering aan de hand van onderzoeksliteratuur besproken. Het zal blijken dat die theorie in grote lijnen overeenkomt met wat in hoofdstuk 2 over het algemene leren is beschreven. Dat wil zeggen dat er twee paradigma's met betrekking tot professionalisering kunnen worden onderscheiden, namelijk het paradigma van de overdracht (5.2.1) en dat van de sociale participatie (5.2.2). In 5.2.3 is aandacht voor gezamenlijke kennisconstructie in teams, in de vorm van collectief leren. Na de bespreking van deze drie benaderingen, staat in 5.2.4 de kritiek op met name het procesgerichte professionaliseren centraal en wordt in 5.2.5 een drietal concrete werkwijzen/modellen besproken, die volgens onderzoek leiden tot succesvolle innovaties.

Uiteindelijk leidt dit hoofdstuk tot principes van (gezamenlijke) professionalisering die bruikbaar zijn voor een situatie waarin leerkrachten iets gaan veranderen in de eigen klas, maar waarin toch de school als geheel centraal staat.

5.2 THEORIE VAN PROFESSIONALISERING

In deze paragraaf worden theoretische noties van leerkrachtprofessionalisering besproken. De beschrijvingen volgen dezelfde lijn als in het leertheoretische hoofdstuk (2), namelijk dat professionalisering als een vorm van kennisoverdracht (5.2.1), als een vorm van sociale participatie (5.2.2) en als gezamenlijke kennisconstructie (5.2.3) kan worden opgevat. Binnen de theorievorming van professionalisering moeten die drie benaderingen worden opgevat als ontwikkelingen die elkaar in de tijd hebben opgevolgd.

Door de drie benaderingen op deze wijze te beschrijven en van elkaar te onderscheiden, komen ook de tegenstellingen aan het licht. Het paradigma van overdracht leidt tot een aanpak waarbij vooral 'de beste' werkwijze centraal staat, terwijl het bij sociale participatie vooral gaat om de aandacht voor het ontwikkelingsproces in een specifieke context. Bij de eerste twee benaderingen staat vooral het effect van de interventie op de individuele professional centraal (= individueel-mentaal), terwijl het bij het paradigma van de gezamenlijke kennisconstructie draait om (kennis)ontwikkeling van het collectief.

Voor het formuleren van uitgangspunten is de aandacht voor die tegenstellingen van belang, omdat de interventie *Ruimte voor leren* gebaseerd is op een theoretisch kader (vergelijkbaar met 'de beste' werkwijze) en tegelijkertijd uitgaat van principes passend bij de paradigma's van sociale participatie en gezamenlijke kennisconstructie. Dat wil zeggen dat leerkrachten, als onderdeel van een school(team), tijdens de interventie *Ruimte voor leren* een vertaalslag gaan maken van die beste werkwijze naar de eigen praktijk.

De aanpak in deze paragraaf is sterk beïnvloed door het werk van Van Kruiningen (2010) die in grote lijnen dezelfde indeling hanteert en die in haar studie heeft laten zien hoe de dialoog als kern van een professionaliseringstraject kan functioneren.

5.2.1. PROFESSIONALISERING ALS EEN VORM VAN KENNISOVERDRACHT

De professionalisering van leerkrachten is lange tijd gedomineerd door een op kennisoverdracht gerichte benadering (Korthagen & Kessels, 1999), waarin de focus ligt op het veranderen of manipuleren van het 'weten' van een individu (Putnam & Borko, 2000). Als de juiste kennis maar beschikbaar wordt gesteld, zal de leerkracht in staat zijn de leerlingen tot betere prestaties te brengen (Korthagen & Kessels, 1999; Hargreaves & Fullan, 1992).

Het grote voordeel van deze benadering is dat het mogelijk wordt om de professionalisering vanuit heldere eenduidige doelstellingen en activiteiten vorm te geven. Het is relatief gemakkelijk om deze vorm van professionalisering te organiseren en te evalueren.

Uit de literatuur blijkt echter dat deze manier van werken weinig oplevert voor de onderwijspraktijk. Sparks en Loucks-Horsely (1990) stellen dat top-downtransmissie alleen in heel specifieke situaties zal werken, namelijk in situaties waar een gerichte instructie of werkwijze tamelijk eenvoudig is in te bedden. Dat komt overeen met het onderzoek van De Corte (2000), waaruit blijkt dat effecten afhankelijk zijn van de complexiteit van de innovatie en van de setting waarin het geleerde moet worden toegepast. Hoe complexer de situatie, hoe minder transfer. Fullan (2001) constateert dat het vertalen van algemene ideeën omtrent onderwijsverbeteringen naar de onderwijspraktijk veel complexer is dan werd verondersteld. Dat komt omdat de voorgestelde veranderingen vaak te kunstmatig, te weinig flexibel en van bovenop en/of van buitenaf worden opgelegd. De trajecten zijn gestandaardiseerd met weinig oog voor complexe lokale condities, het is onvoldoende gericht op de professionaliteit, de praktijkkennis, de behoeften en het oordelend vermogen van leerkrachten. Leerkrachten worden geen eigenaar van de verandering en ze zijn om al die redenen vaak nauwelijks gemotiveerd (Beijaard, Meijer, Morine-Dershimer & Tillema, 2005, Clark & Florio-Ruane, 2001, Fullan 2001, Hargreaves & Fullan 1992, Hoekstra, Beijaard, Brekelmans & Korthagen, 2004; McLeod, Miraglia, Soven & Thaiss, 2001).

De programmatische en eenduidige wijze van professionalisering wordt door diverse auteurs zelfs beschouwd als onderdeel van het probleem in de vaak moeizame professionele ontwikkeling van leerkrachten (Hargreaves & Fullan 1992, 2012; Fullan, 2001). Van den Berg (2009) noemt dit het "deficiet van de rationeel-functionele benadering". In die benadering lijkt het altijd te gaan om beheersing van vernieuwingsprocessen in doelen, plannen, tijdspaden, die weer worden gekenmerkt door "*fixing what is wrong with teachers*" (Clark & Florio-Ruane, 2001, p. 5). Volgens Van den Berg (2009) is het gevolg van bovenstaande benadering dat leerkrachten "meesters in het zwijgen" zijn geworden. Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) maken in een

reviewstudie naar de effecten van professionalisering van leerkrachten een onderscheid tussen het zogenaamde deficiëntiemodel en het groeimodel. In het deficiëntiemodel wordt kennis overgedragen via nascholing met als doel tekorten bij de leerkrachten weg te werken. Kennis is dan een overdraagbaar object dat los van de context kan worden gebruikt, terwijl in het groeimodel de rol van de leerkracht met zijn of haar kennis en ervaring het uitgangspunt is van professionalisering in een specifieke context.

Geconcludeerd kan worden dat professionalisering in de complexe onderwijspraktijk over het algemeen niet kan worden georganiseerd vanuit strakke van tevoren vastgelegde programma's, maar vraagt om afstemming met de doelgroep (de leerkracht, de school, de leerlingen). In de volgende paragraaf staat de benadering centraal, waarin dat meer tot uiting komt.

5.2.2. PROFESSIONALISERING ALS EEN VORM VAN SOCIALE PARTICIPATIE

De modernere theorieën over professionalisering stellen niet de overdracht van *expert knowledge* centraal (Korthagen & Kessels, 1999), maar typeren het leerproces van leerkrachten als een proces van *guided reinvention*. Professionalisering in deze benadering vindt plaats in interactieve, dynamische systemen (Putnam & Borko, 2000), waarin het leren wordt gekenmerkt door de conversatie over en de reflectie op concrete onderwijspraktijken. De begeleider van dergelijke processen kan zich niet meer opstellen als een expert, maar als een *consultant* en *facilitator* (Borko, 2004). Begeleider en leerkrachten werken samen aan oplossingen en verbeteringen. In dit proces zijn alle participanten zowel 'leerkracht' als 'leerling' en de consequentie daarvan is dat er op basis van gelijkwaardigheid wordt onderhandeld over wat er in een bepaald gesprek of traject precies moet gaan gebeuren (Freebody, 2003).

Dit paradigma van de sociale participatie beschrijft onderwijsinnovatie vanuit een cultureel-individueel perspectief (Van den Berg & Vandenbergh, 1999; Geijsel, Sleegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001), dat wil zeggen dat niet zozeer de objectieve, rationele structuren bepalend zijn voor het omgaan met veranderingen, maar dat met name de (subjectieve) perceptie of betekenisgeving van leerkrachten hier belangrijk zijn.

Uit onderzoek blijkt dat professionalisering van leerkrachten effectief is, wanneer aan een viertal condities kan worden voldaan. Deze condities, die in het vervolg van deze paragraaf centraal staan, hangen sterk samen met het paradigma van sociale participatie en worden daarom binnen die context besproken. Ten eerste dient de eigen onderwijspraktijk van leerkrachten centraal te staan. Daarmee wordt duidelijk dat niet de 'beste' onderwijspraktijk centraal zou moeten staan, maar de concrete werkelijkheid van de betrokken professionals. Kritische reflectie op die (dagelijkse) praktijk is de basis van succesvolle professionaliseringstrajecten. Vervolgens hebben leerkrachten, om te kunnen veranderen, een ander nodig. Ook uit deze derde conditie wordt het verband met 'sociale participatie' geëxpliciteerd. De professionalisering zou ten slotte plaats moeten vinden in een uitdagende en op leren gerichte omgeving. In die omgeving is de dialoog de sleutel van veranderingen.

Met betrekking tot het punt van de eigen onderwijspraktijk laten Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop (2010) zien dat professionalisering vooral zinvol is wanneer de inhoud betrekking heeft op

effectief lesgeven en daarmee wordt bedoeld dat de vakinhoud, de vakdidactiek en het leerproces van leerlingen centraal zou moeten staan. Vakinhoud heeft betrekking op *wat* er geleerd moet worden en vakdidactiek op *hoe* dit vertaald moet worden naar het niveau van de leerlingen. Inzicht in het leerproces van leerlingen heeft betrekking op het begrijpen van hoe leerlingen met de ondersteuning van de leerkracht wel of niet tot het juiste begrip komen.

Die gerichtheid op de eigen (onderwijs)praktijk staat ook nadrukkelijk centraal in de theorieën die eerder in hoofdstuk 2 zijn besproken, bijvoorbeeld de *activity theory* (Engeström, 1987, 2001) en *situated learning theory* (Lave & Wenger, 1991). Andere theorieën die sterk uitgaan van het leren van en in de praktijk zijn bijvoorbeeld die van het actieonderzoek (Lewin, 1947, 1961; Ponte, 2002) en de betrokkenheidstheorie (Van den Berg & Vandenbergh, 1999; Van den Berg, 2007, 2009).

De conditie met betrekking tot kritische reflectie gaat terug op Dewey, die kan worden gezien als een van de (filosofische) grondleggers van het constructivisme (bijvoorbeeld Bruner en Piaget) en het sociaal-constructivisme (bijvoorbeeld Vygotsky). Kritische reflectie moet volgens Dewey (1933) worden opgevat als een vorm van onderzoek van een bepaalde situatie. Reflectie is daarbij een *“active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and further conclusions to which it tends”* (Dewey, 1933, p. 9).

In het reflectieve denkproces zijn een viertal fasen te onderscheiden. De eerste fase is die van de verwarring. De verwarring over een bepaalde situatie vraagt om meer begrip. Professionals hebben op basis van hun ervaringen en kennis, over het algemeen, direct een aantal ideeën paraat over de wijze waarop het probleem, of de verwarring, moet worden opgelost. Die ideeën of suggesties zijn niet per definitie de beste oplossing voor het probleem en er is volgens Dewey dan ook pas sprake van kritische reflectie wanneer de eerste de beste suggestie niet meteen wordt geaccepteerd, maar nader wordt onderzocht. In deze derde fase staat het redeneren centraal; dat is een zoektocht naar alternatieve oplossingen. In de laatste fase worden de (nieuwe) hypothesen getoetst en eventueel aangepast.

In het verlengde van Dewey stellen bijvoorbeeld Mansvelder-Longayroux, Beijard en Verloop (2002) dat kritische reflectie een systematische, metacognitieve manier van nadenken is over (concrete) ervaringen, waarbij een verbinding wordt gemaakt tussen kennis en actie. Professionals worden door reflectie bewuster van de eigen impliciete kennis. Het onderzoek naar het belang van reflectie komt grotendeels voort uit het onderzoek naar *knowing-in-action* (Schön, 1983; Argyris & Schön, 1974) en naar de wijze waarop impliciete kennis expliciet gemaakt kan worden door *reflection-in-action* of *reflection-on-action* (Meijer, 1999). De theorie van de *reflective practitioner* (Schön, 1983) en *double-loop learning* (Argyris & Schön, 1974, 1996) worden in paragraaf 4.3 nader besproken.

Bij het kritisch reflecteren op de onderwijspraktijk hebben leerkrachten zoals gezegd, veelal een ander nodig om tot een hoger niveau van reflectie te komen (Mansvelder-Longayroux e.a., 2002). Door middel van (gezamenlijke) reflectie kan worden voorkomen dat het leren over onderwijs beperkt blijft tot (het verbeteren) van directe handelingen. Het leren is namelijk vaak gericht op wat leerkrachten willen doen in plaats van op wat ze daarmee willen bereiken (Korthagen 2005, Mansvelder-Longayroux e.a., 2002; Ponte, Ax, Beijard & Wubbels, 2004).

De ander kan een directe collega zijn, of een leidinggevende, maar ook een begeleider, coach of

adviseur. Professionalisering is dus net als het leren van kinderen, een vorm van *guided reinvention*. Het punt van *de ander* benadrukt het belang van gezamenlijkheid, het belang van het sociaal-culturele perspectief als uitgangspunt van professionalisering, waarbij leerkrachten met ondersteuning van anderen, problemen in de eigen praktijk oplossen en zo greep krijgen op die eigen praktijk.

In socio-culturele benaderingen van leren wordt aan de leeromgeving een cruciale rol toebedacht (Lave & Wenger 1991). Voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten geldt dat die ontwikkeling onlosmakelijk verbonden is met hun werkomgeving. Daarbij kan de institutionele context zowel een belemmerende als een stimulerende factor vormen. In het laatste geval vormt die context een voedingsbodem voor leren en verandering; er is dan sprake van *organizational learning* en van de vorming van *professional communities* (Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine, 1999), *teacher communities* (Kosunen & Huusko, 2002) of *communities of practice* (Wenger, 1998). Interactie en participatie op de werkvloer vormen in zo'n setting een bron voor professioneel leren. In dergelijke *communities* is sprake van een vaardigheid van de groep om zichzelf te analyseren, bereidheid tot verandering, interactief werken, actieve participatie en een kritische blik (Kosunen & Huusko, 2002). Veel educatieve instellingen vertonen echter weinig kenmerken van zo'n gemeenschapscultuur. In sommige publicaties over leerkrachtenprofessionalisering en onderwijsverandering wordt daarom gewaarschuwd voor een al te sterk op reflectie en persoonlijke ontwikkeling gerichte benadering, zonder rekening te houden met de – vaak ineffectieve – werking van de heersende cultuur en de institutionele context (Hargreaves & Fullan 1992, 2012; Fullan, 2001).

De vier condities van professionalisering zijn te verbinden met de literatuur die eerder werd besproken met betrekking tot leren. Leren vindt plaats binnen een cultuur waarin een professional functioneert en dat leerproces is ook van invloed op die cultuur zelf. Reflectie en dialoog zijn daarbij de belangrijke instrumenten van het denken, handelen en generaliseren (vergelijk Vygotsky, 1978, 1986). De theorie van *situated learning* (Lave & Wenger, 1991) is met betrekking tot professionalisering op de werkvloer vooral door Wenger (1998) verder uitgewerkt. Volgens Lave en Wenger vindt professionalisering plaats in een *community of practice* (COP). Kennisontwikkeling is vooral gericht op het verkrijgen van specifieke competenties om een bepaalde taak zo goed mogelijk uit te voeren, door middel van participatie en oefening. Betrokkenheid is in die context een belangrijk begrip, omdat het veranderen in relatie staat tot zingeving. Zingeving, praktijk, gemeenschap en identiteit zijn de condities voor het leren in een COP. Ook Engeström (1987, 2001) richt zich met zijn *activity theory* niet alleen op het algemene (schoolse) leren, maar nadrukkelijk ook op het leren in organisaties. Het leren van professionals vindt naar hij stelt, niet geïsoleerd plaats, maar binnen een collectief systeem. Engeström ziet bijvoorbeeld expertise niet als de kwaliteit van een individu, maar van het *activity system*. Het systeem is de eenheid van analyse en verandering. Leeropbrengsten zijn het gevolg van de kwaliteit van de interactie tussen professionals aan een activiteitsstelsel. Professionals hebben in hun werk te maken met steeds veranderende, nieuwe situaties, waarvoor hun kennis en vaardigheden tekortschieten en daarom zijn ze altijd gericht op het leren van wat er nog niet is (Engeström, 1992).

De condities voor professionalisering en schoolontwikkeling, zoals die hierboven binnen het paradigma van de sociaal-culturele theorie zijn besproken, zijn een antwoord op de tekortkomingen van het overdrachtsmodel. In dat antwoord op die tekortkomingen staat dus de lerende leerkracht in zijn of haar eigen praktijk centraal en voor het slagen van innovaties geldt dat de mate van betrokkenheid van deelnemende leerkrachten daarbij essentieel is (Hall, George & Rutherford, 1979; Hall & Hord, 1987; Van den Berg & Vandenbergh, 1995; Snoek, 2004).

Van den Bergh en Vandenbergh (1999) gaan uit van de: "(...) veronderstelling dat het verloop van innovatieprocessen in sterke mate afhangt van de belevingen, de betrokkenheid en de vaardigheden van de betrokken individuen en groepen" (p. 25)

Het succes van de verandering hangt af van dimensies zoals betekenisgeving en betekenisduiding van *beliefs*, *attitudes* en *emotions* (Van den Berg, 2002, 2009). *Beliefs* zijn relatief sterk cognitief van aard en verwijzen naar het (mogelijke) conflict tussen de uitgangspunten van de innovatie en dat wat een individu (of groep) daarvan vindt. Die persoonlijke overtuigingen zijn natuurlijk cultureel van aard. *Attitudes* zijn een uiting van posities die mensen kunnen innemen met betrekking tot het proces van veranderen en *emotions* (zoals angst, schuld en trots) vormen de basis van de subjectieve reacties op specifieke gebeurtenissen. Volgens Van den Berg (2002) moet de manier waarop leerkrachten betekenis verlenen aan innovaties centraal staan in het proces van veranderen. Dat betekent een shift van een rationeel-lineair naar een cultureel-individueel perspectief. Gebruikmaken van percepties van leerkrachten moeten niet als een belemmering van een veranderingsproces worden opgevat, maar als een belangrijk instrument. Om dergelijke belevingen te kunnen opsporen zijn kwalitatieve, interpretatieve onderzoeksmethoden en instrumenten nodig, zoals semigestructureerde en biografische interviews, observaties, (informele) interacties en de analyse van documenten.

In de volgende paragraaf (5.2.3) staat professionalisering als een vorm van gezamenlijke kennisconstructie (Bereiter & Scardamalia, 2008) centraal.

5.2.3. PROFESSIONALISERING ALS EEN VORM VAN COLLECTIEF LEREN

Gezamenlijke kennisontwikkeling is binnen organisaties van belang, omdat kennis *de* hulpbron is van de nieuwe economie in de 21ste eeuw (Drucker, 1993). Arbeiders zijn vooral kenniswerkers geworden en de ontwikkeling van kennis is dus de basis van vooruitgang van organisaties. Gezamenlijke kennisontwikkeling staat ook centraal in de theorie van *knowledge building* (Bereiter, 2002; Bereiter & Scardamalia, 2008; Scardamalia & Bereiter, 2006). Die theorie richt zich niet alleen op de gezamenlijke kennisconstructie van leerlingen, maar is ook van toepassing op professionalisering en schoolontwikkeling. De besproken principes uit hoofdstuk 2 gelden ook hier en in relatie tot innovatie in organisaties bespreekt Bereiter (2009) daarbij de volgende condities:

1. het gaat altijd om vragen uit de eigen praktijk en om authentieke ideeën over die praktijk;
2. de activiteiten zijn functioneel voor de deelnemers zelf;
3. om kritische reflectie op kennis en op de doelen van de interventie;
4. monitoring en feedback zijn gericht op kennisontwikkeling en doelstellingen, dus op het product van de interventie.

Bereiter sluit daarmee aan bij de eerder genoemde conditie, namelijk dat in de professionalisering de eigen kennis over de onderwijspraktijk centraal staat en niet de beste theorie, of de beste praktijk. Hij constateert dat succesvolle innovatietrajecten worden gekenmerkt door “*the absence of principled knowledge*” (Bereiter, 2009, p 234). In de interactie moet allereerst vrijelijk gebruik worden gemaakt van intellectuele associatie. Door de inzet van alle beschikbare kennis kunnen problemen van de praktijk worden opgelost, en dit leidt uiteindelijk tot nieuwe, gedeelde en bruikbare kennis.

Professionalisering gaat bij Bereiter dan ook niet over het (persoonlijke) leren van de leerkracht, maar om het (gezamenlijke) product van de professionalisering, namelijk de innovatie. Bereiter specificeert de eerder genoemde condities met betrekking tot de eigen onderwijspraktijk, kritische reflectie, de ander(en) en de leeromgeving, door kennisontwikkeling als uitgangspunt van *gezamenlijke* professionalisering te nemen. Door het punt van *monitoring* en *feedback* toe te voegen maakt Bereiter duidelijk dat innovaties doelgericht en controleerbaar moeten zijn.

De term gezamenlijke kennisconstructie (of *knowledge building*) is niet erg gebruikelijk in de theorievorming rond professionalisering en schoolontwikkeling, maar is vergelijkbaar met wat Verbiest (2003, 2004, 2008) collectief leren noemt. Collectief leren is niet alleen gericht op het leren in interactie met anderen, maar er wordt in dat proces bewust gestreefd naar gedeelde resultaten van collectieve leerprocessen (Dixon, 1994, 1999; Simons, 2003). Naast gezamenlijke kritische reflectie op de eigen onderwijspraktijk (dat is dus het paradigma van de sociale participatie) is het noodzakelijk om heldere resultaten na te streven die niet alleen op de individuele ontwikkeling zijn gericht, maar (vooral) ook op de schoolontwikkeling (Verbiest & Erçulj, 2005). In de lijn van Bereiter (2002) kan collectief leren dus worden opgevat als een proces van samenwerking in een team, waarbij vraagstukken en problemen uit de eigen onderwijspraktijk worden opgelost.

Via collectief leren, in bijvoorbeeld een schoolteam, vindt individuele professionalisering plaats en tegelijkertijd schoolontwikkeling. Het product op individueel niveau is kennis, vaardigheden en waarden en het product van schoolontwikkeling is gezamenlijke kennis, zoals bijvoorbeeld het vastleggen van afspraken met betrekking tot het (gezamenlijk) handelen rond het invoeren van een nieuwe methode of werkwijze, het te voeren taalbeleid, of de ontwikkeling in de richting van een Jenaplanschool.

Collectief leren is het scheppen van gezamenlijke interpretaties en het uitwisselen en/of verankeren van kennis in een groep of organisatie (Verbiest, 2003) en het handelen op basis van die geïnterpreteerde kennis (Dixon, 1994). Volgens Huysman (2000) is collectief leren het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert. De dialoog met collega's en de vier eerder genoemde condities spelen daarbij een belangrijke rol. Die condities zijn, volgens Verbiest voor het collectieve leren nog niet empirisch vastgesteld, maar hij gaat ervan uit dat de (eerder genoemde) condities voor individuele professionalisering dezelfde zijn als voor collectief leren.

Collectief leren (Verbiest, 2003), *social capital* (Hargreaves & Fullan, 2012), maar ook oudere concepten als *double loop* leren (Argyris & Schön, 1978) en de ‘lerende organisatie’ (Senge, 1990) hebben een focus op de ontwikkeling van collectieve kennis, dus van de (organisatie)cultuur. Leerkrachten worden gezien als de bouwstenen van een schoolorganisatie en zijn het ‘geheugen’ van die organisatie. In een lerende organisatie worden de basisuitgangspunten van die organisatie ter discussie gesteld, zodat zowel het individu als de organisatie leert. Professionalisering en schoolontwikkeling moeten kortom worden opgevat als een onderdeel van een systeem van regels, werkwijzen en vooronderstellingen. Senge wijst onder andere op de complexiteit van dat systeem en dat verklaart volgens hem waarom zoveel vernieuwingen niet tot de gewenste resultaten leiden. Door middel van dialoog, kritische reflectie en/of feedback kunnen teams greep krijgen op die complexiteit.

Binnen de kaders van dit onderzoek is collectief leren, als een vorm van gezamenlijke kennisconstructie, een belangrijk begrip. De school is een *knowledge building environment* waarin de individuele professionalisering en de schoolontwikkeling tegelijkertijd kan plaatsvinden. Door collectief leren centraal te stellen wordt aandacht geschonken aan de belangrijke condities van het (gezamenlijke) professionaliseringsproces, zonder het product, of het resultaat van de innovatie (op organisatieniveau) uit het oog te verliezen.

5.2.4 GEDEELD INHOUDELIJK LEIDERSCHAP

Professionalisering en schoolontwikkeling zijn gericht op het bewerkstelligen van veranderingen in de schoolorganisatie en bij de leerkrachten, met als doel om het leren van de leerlingen in de klas nog beter te kunnen begeleiden. In trajecten gericht op schoolverbetering is de rol van de schoolleider natuurlijk evident (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Van den Berg, 2002). Op die specifieke rol van de schoolleider wordt in dit hoofdstuk echter niet nader ingegaan, wel is er kort aandacht voor de theorie rond gedeeld inhoudelijk leiderschap. Leiderschap is dan een concept dat veel breder moet worden opgevat, omdat het alle deelnemers van een *community of learners* betreft.

Leiderschap wordt hier vooral gezien in de betekenis van *distributed leadership* (Hargreaves & Fink, 2005; Spillane, 2006), oftewel gedeeld inhoudelijk leiderschap (Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012). Leiderschap moet dan worden opgevat als:

“(...) distributed over leaders, followers and their situation and incorporates the activities of multiple groups of individuals” (Spillane, 2006, p. 12).

Het gaat dus niet om het type leiderschap in de betekenis van wie is hier formeel de baas, maar om de inhoudelijke rol en ruimte van alle betrokkenen en dat betekent dat

“(...) leadership *practice* is viewed as a product of the interactions of school leaders, followers, and their situation” (Spillane, 2005, p. 144).

Hargreaves (2007) maakt, als het gaat om gedeeld inhoudelijk leiderschap, het onderscheid tussen twee stromingen. Spillane (2005, 2006) behoort tot de beschrijvende stroming (1), waarbij

het leiderschap zoals die in een bepaalde praktijk aanwezig is, centraal staat. MacBeath (2005) is gericht op de ontwikkeling (2) van het gedeeld leiderschap. Hij onderscheidt opeenvolgende verschijningsvormen van leiderschap: formele verdeling, pragmatische verdeling, strategische verdeling, ontwikkelverdeling, natuurlijke verdeling en culturele verdeling. Wanneer de verdeling van taken op een culturele wijze is ingebed in een schoolorganisatie is er sprake van de hoogste vorm van gedeeld inhoudelijk leiderschap.

In situaties, waarbij een interventie (zoals *Ruimte voor leren*) is gericht op leerkrachten die zelf een vertaalslag gaan maken naar de eigen praktijk is een zekere mate van gedeeld, inhoudelijk leiderschap van belang. Het succes van de interventie hangt nauw samen met de wijze waarop het leiderschap in die school is verdeeld (Lambert, 2003).

Van den Berg (Van den Berg, Stevens & Vandenberghe, 2013) stelt in dit verband dat het belangrijk is om een *theorie van interveniëren* te ontwikkelen, voordat een interventie wordt uitgevoerd. Hij onderscheidt een vijftal basisprincipes die leiden tot dimensies van excellent leiderschap. Die basisdimensies passen bij wat eerder in dit hoofdstuk het cultureel-individuele perspectief werd genoemd:

1. deelnemers aan een interventie zijn maar gedeeltelijk maakbaar;
2. de interventie stuurt op onderliggende overtuigingen en drijfveren (in plaats van op deficiënties). Macht en controle maken plaats voor "autonomie die volledig tot zijn recht komt in omgevingen waarin eigen keuze en beslissingen zijn ingebed in betrokkenheid op de ander" (Van den Berg, p. 49);
3. deelnemers construeren hun eigen betekenissen;
4. deelnemers aan een interventie doen ertoe (vergelijk *self efficacy*) en dat veronderstelt inspirerende gezamenlijke doelen;
5. kwaliteitsbeleving is een belangrijk aspect van kwaliteitszorg, met dialoog en feedback als kernelementen.

5.3 PRODUCT- EN/OF PROCESGERICHT PROFESSIONALISEREN

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de kritiek die er de laatste jaren is gekomen op professionalisering als een vorm van sociale participatie (5.3.1). Met name binnen het huidige opbrengstgerichte denken en werken is er weer een groeiende aandacht voor 'de beste werkwijze' en daarmee staat de resultaatgerichte benadering, passend binnen het paradigma van de overdracht, ook weer centraal. In 5.3.2 zal blijken dat in die benadering de betrokkenheid van de leerkracht in zijn of haar specifieke onderwijspraktijk weer uit het oog wordt verloren. In het licht van die constatering worden aan het slot van de paragraaf drie concrete werkwijzen/modellen gepresenteerd, waarin de kenmerken van overdracht en sociale participatie zijn verenigd en die in onderlinge samenhang als voorbeeld kunnen dienen voor het ontwerp van de interventie *Ruimte voor leren*.

5.3.1 KRITIEK OP DE PROCESGERICHTE BENADERING

Net als het overdrachtsmodel, heeft ook het participatiemodel een valkuil. Een gevaar van het participatiemodel is dat vooral het proces van innovatie wordt benadrukt, in plaats van ook het

beoogde resultaat of product van die innovatie (zie bijvoorbeeld Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

In veel van de uitwerkingen en modellen die gericht zijn op het bewerkstelligen van veranderingen in de onderwijspraktijk, is daarom in Nederland de laatste tijd weer meer aandacht voor wat door Wayne, Yoon, Zhu, Cronen en Garet (2008) een *theory of improvement* wordt genoemd (zie bijvoorbeeld: <http://www.schoolaanzet.nl/primair-onderwijs/inhoudelijke-themas/opbrengst-gericht-werken>). Volgens Van Veen e.a. (2010) kennen veel innovatietrajecten (in Nederland) namelijk wel een *theory of change*, maar geen *theory of improvement*. Die begrippen maken duidelijk dat veel innovaties zijn gebaseerd op een procestheorie (de *theory of change*), maar dat de samenhang tussen de interventiekenmerken en het beoogde resultaat vaak ontbreekt (de *theory of improvement*). Wayne e.a. (2008) stelt dat veranderingen in de onderwijspraktijk kunnen worden bewerkstelligd door een cyclische manier van werken, waarin niet alleen aandacht is voor het proces van analyseren en theoretiseren van bestaande praktijkproblemen, maar waarbij die praktijkproblemen ook worden aangepakt door het experimenteren met nieuwe werkwijzen, het monitoren van de resultaten en het aanpassen van de werkwijze.

In de schooleffectiviteitsbeweging (bijvoorbeeld Creemers & Kyriakides, 2007; Scheerens & Creemers, 1996), wordt de valkuil van de procesgerichte benadering vermeden door de innovatie altijd in het teken van leerlingresultaten te stellen. Er is veel aandacht voor wat de interventie teweeg moet brengen. Wie moet er leren en waarom?

Kuijpers, Houtveen en Wubbels (2010) stellen dat programma's gericht op het overdragen van *teaching techniques* een kans van slagen hebben, mits er wordt voldaan aan de eis dat er een transfer tot stand wordt gebracht in de klas. Een combinatie van trainingselementen die in samenhang kunnen leiden tot succes zijn volgens Joyce en Showers (2002) de presentatie van een theorie en de demonstratie van een effectieve werkwijze door de begeleider/deskundige. Nadat de gewenste (nieuwe) situatie via overdracht en *modeling* is gepresenteerd, wordt de werkwijze in de eigen onderwijspraktijk geoefend en krijgen leerkrachten feedback (Hattie & Timperley, 2007). Die feedback wordt niet alleen door de deskundige gegeven, maar ook door collega's (*peercoaching*).

Een van de problemen met betrekking tot deze effectieve en (weer) sterk resultaatgerichte programma's is dat er vooral aandacht is voor "*fixing what is wrong with teachers*" (Clark & Florio-Ruane, 2001: 7). Sadler (1989) stelt bijvoorbeeld ten aanzien van feedback, dat het een belangrijk middel is om het *tekort* op te vullen tussen dat wat begrepen wordt door de lerende en dat wat nog niet begrepen wordt, maar wel begrepen dient te worden.

5.3.2 FOCUS OP PROCES EN RESULTAAT

Hargreaves en Fullan (2012), maar ook anderen, zetten hun vraagtekens bij het belang van deze resultaatgerichte ontwikkelingen. Om een balans te creëren tussen procesgericht en resultaatgericht werken moeten scholen en leerkrachten de ruimte krijgen om eventuele 'bewezen beste praktijken' te vertalen naar de eigen praktijksituatie. De onderwijspraktijk bepaalt zelf wat de doelstellingen zijn en wat wenselijk is (Biesta, 2007). Little (2006) ziet daarom veel meer in kleinschalig, kwalitatief onderzoek waarin de vraag naar de werking in een specifieke situatie wordt nagegaan.

Hargreaves en Fullan (2012) richten zich niet op de tekortkomingen van leerkrachten, maar op de wijze waarop een school in staat is aandacht te schenken aan de vertaalslag van effectieve werkwijzen naar de eigen onderwijspraktijk:

“the key variable that determines success in innovations (...) is the degree of social capital in the culture of your own school” (p. 92)

Scholen moeten niet alleen gericht zijn op het implementeren van die effectieve werkwijzen, maar vooral op het implementeren van het vermogen om zelf handen en voeten te geven aan die werkwijzen. Het vermogen van een school om dat zogenaamde *social capital* te ontwikkelen kan volgens Hargreaves en Fullan positief worden beïnvloed door het model van de *reflective practitioner* (Schön, 1983) en *action research* (Lewin, 1947, 1961). Zonder het individu uit het oog te verliezen, stellen ze dat het gedrag van de groep als geheel kan leiden tot positieve veranderingen en dat de aandacht bij innovaties dus ook gericht moet zijn op die groep. Kritische reflectie, zoals dat bijvoorbeeld centraal staat in de theorie van de *reflective practitioner* (Schön, 1983) zal vooral effectief blijken te werken als dat plaatsvindt in *communities of practice* (Hargreaves & Fullan, 2012).

Door het samenbrengen van de *theory of change* en de *theory of improvement* (Wayne e.a., 2008) ontstaat een context, waarin actief en doelgericht wordt gewerkt aan de verbetering van de (eigen) onderwijspraktijk en waarbij tegelijkertijd *beliefs*, *attitudes* en *emotions* een logisch onderdeel vormen van de het verbeteringstraject. De tegenstelling tussen de paradigma's van overdracht en sociale participatie kunnen worden overbrugd door enerzijds aandacht te besteden aan de 'beste' kaders, modellen en werkwijzen, waardoor een gezamenlijke en doelgerichte manier van werken kan worden gerealiseerd en anderzijds aandacht te hebben voor de betrokkenheid van deelnemende professionals in zijn of haar specifieke onderwijspraktijk.

In modernere visies en theorieën op professionalisering en schoolontwikkeling wordt daarom uitgegaan van een combinatie van een procesgerichte en een productgerichte benadering.

Op basis van bovenstaande noties uit de onderzoeksliteratuur, is een drietal voorbeelden geselecteerd, die dienen als inspiratie voor het ontwerp van de interventie *ruimte voor leren*.

Eerst wordt ingegaan op het leren en werken in *professional learning communities* (Hord, 1997; Hargreaves & Fullan, 2012). Dat is een werkwijze waarbij de interventie op schoolniveau plaatsvindt. Het is een voorbeeld van de wijze waarop collectief leren binnen de vier condities kan worden vormgegeven. Vervolgens wordt ingegaan op de betrokkenheidstheorie (Fuller, 1969; Van den Berg & Vandenbergh, 1981), waarin het belang van de betrokkenheid van individuele deelnemers centraal staat en die vooral past binnen de theorie van sociale participatie (het cultureel-individueel perspectief). In het derde voorbeeld wordt ingegaan op actieonderzoek (Lewin, 1947, 1961; Bion, 1961; Ponte, 2002), waarin autonome professionals doelgericht en systematisch (nieuwe) werkwijzen in de eigen praktijk uitproberen en onderzoeken.

Professional Learning Communities (de interventie op schoolniveau))

Hord (1997) is een van de eerste onderzoekers die de term PLC gebruikt en het verwijst dan nog in algemene zin naar leerkrachten die gezamenlijk onderzoek doen ten behoeve van het verbete-

ren van de eigen onderwijspraktijk. Hord voegt in haar uitwerking de aandacht voor het proces van veranderen samen met de aandacht voor het (mogelijke) resultaat. Schoolverbetering is een collectief en vooral continu proces.

In de huidige en meer uitgewerkte vorm kunnen er drie kenmerken worden onderscheiden (Hargreaves & Fullan, 2012): Een PLC is een *gemeenschap*, waarin wordt *geleerd* en waar *de professie* centraal staat. In een gemeenschap is sprake van (het opbouwen van) langdurige en duurzame relaties tussen leden van een groep, gezamenlijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid. De groep wordt gedreven door de gerichtheid op verbetering van zichzelf, de school, maar vooral op de leeropbrengsten van de leerlingen. Door dit systematisch te doen ontstaat een werkwijze die vergelijkbaar is met een onderzoeksmatige wijze van werken. De professie als geheel staat centraal wanneer er wordt gewerkt met wetenschappelijke data en wanneer professionals zich laten informeren over de *state of the art* en op grond daarvan eigen keuzes maken (= *decisional capital*).

Leerkrachten gaan aan de slag met iets dat deels van buiten wordt gevoed, maar waar ze hun energie in willen steken. De focus is helder en vooral gezamenlijk van aard, er is een *sense of urgency*, gekoppeld aan geduld. Veranderingen vinden namelijk niet van de ene op de andere dag plaats.

Het leiderschap kenmerkt zich door krachtig en aanhoudend, bescheiden en open gedrag (Hargreaves & Fullan, 2012).

Een PLC lijkt dus erg op een *community of practice* (Lave & Wenger, 1991). Het verschil is dat een PLC meer intentioneel en gestructureerd van aard is.

Bij *professional learning communities* wordt uitgegaan van twee vooronderstellingen met betrekking tot onderwijsinnovaties, namelijk dat (1) kennis is gesitueerd in het dagelijkse werk van leerkrachten en dat (2) de actieve betrokkenheid van leerkrachten de basis vormt van kennisontwikkeling (Little, 2006). Onderwijsinnovaties kunnen het best worden begrepen door kritische reflectie, met anderen. In professionele leergemeenschappen is sprake van gedeelde waarden en visie en die zijn primair gericht op het (gezamenlijk) leren en lesgeven. Samenwerken in een team leidt daarbij tot veel betere resultaten dan wanneer leerkrachten op eilandjes functioneren. De gezamenlijke dialoog over het werk wordt georganiseerd, inclusief feedback (die verwijst naar observaties in de eigen praktijk). Er is een focus op leerlingopbrengsten, zodat die opbrengsten kunnen worden verbeterd. Er is sprake van gedeeld en ondersteunend leiderschap en van *shared personal practice* (Hord, 1997; Kruse, Louis, & Bryk, 1994; Thompson, Gregg & Niska, 2004).

Betrokkenheidstheorie

De betrokkenheidstheorie is ontwikkeld in de Verenigde Staten onder de naam *concerns-based adaption model* (CBAM). De grondleggers van het model zijn Hall, George en Rutherford (1979), maar de theorie is al terug te voeren op een studie van Fuller (1969). Het model is in Nederland gepresenteerd door Van den Berg en Vandenbergh (1981).

Volgens Hord, Rutherford, Huling-Austin en Hall (1987) kunnen organisaties alleen veranderen als de individuen die deel uitmaken van die organisatie, veranderen. In de betrokkenheidstheorie staan naast de objectieve kenmerken van een innovatie, vooral de interpretaties centraal die personen aan de aard van de vernieuwing in de klas geven (Van den Berg & Vandenbergh, 1999). Innovaties kunnen volgens Van den Berg (2002) vanuit het concept *good teaching* wetenschappe-

lijk worden ingevuld, maar de professional voor de klas geeft daar vervolgens een eigen betekenis aan. Die betekenisverlening is gebaseerd op jarenlange ervaring in praktijk en theorie. Wanneer leerkrachten worden geconfronteerd met veranderingen in de richting van *goed onderwijs*, dan zijn er twee basale reacties mogelijk, namelijk problematisch of kansrijk. Een lage betrokkenheid bij de innovatie zal leiden tot weerstand en een hoge betrokkenheid tot succesvolle vernieuwingen.

Veranderen verloopt gefaseerd en leerkrachten zijn achtereenvolgens betrokken op zichzelf, betrokken op de taak en betrokken op de ander(en). De 'zelfbetrokkenheid' gaat gepaard met allerlei gevoelsreacties, zoals "ik heb geen zicht op wat er precies gaat veranderen", of "ik ben bang dat ik er niet nog meer bij kan hebben". De 'taakbetrokkenheid' kenmerkt zich door zorgen over processen, taken, faciliteiten die verband houden met de vernieuwing. De 'anderbetrokkenheid' is de positieve of negatieve aandacht voor de rol van en samenwerking met collega's, maar ook met leerlingen. Wanneer deze varianten van betrokkenheid geen aandacht krijgen zal dat een negatief effect hebben op het succes van de innovatie.

Het is belangrijk dat de leidinggevende, en in dit onderzoek de begeleidende onderzoeker, in alle fasen van de vernieuwing aandacht heeft voor de mate van betrokkenheid van de leerkrachten. Dat kan bijvoorbeeld door (informele) gesprekken te voeren met leerkrachten vanuit het *biografisch perspectief* (Kelchtermans & Vandenberge, 1990; Kelchtermans, 1993). In deze theorie staat niet de theoretische inhoud van een vernieuwing centraal, maar de zogenaamde subjectieve onderwijstheorie van een leerkracht. Ook is het mogelijk om de betrokkenheid in kaart te brengen met behulp van een vragenlijst (de CBAM) (Van den Berg & Vandenberge, 1981, 1995). Deze vragenlijst, die nader wordt besproken in hoofdstuk 6, kan worden gebruikt om samen met de leerkracht te achterhalen waar zorgen liggen over processen en op welke wijze die mogelijk kunnen worden opgelost.

De betrokkenheidstheorie biedt handvatten om binnen een *professional learning community* de goede en gedifferentieerde interventies te plegen op het juiste moment. Actieonderzoek is het instrument bij uitstek om als leerkracht op een systematische wijze de bedoelingen van de interventie in de eigen praktijk vorm te geven.

Actieonderzoek

Swanson en Holton (2001) stellen in hun handboek dat: "*the family tree of action research has many roots and branches*". Het kan gericht zijn op de individuele professional, maar ook op de organisatie als geheel. Het kan vooral gericht zijn op de leraar als actieonderzoeker, maar ook op professionele actieonderzoekers die samenwerken met leerkrachten.

Actieonderzoek is gericht op de ontwikkeling van de individuele professional, maar vindt plaats in dialoog met een kleine groep (Bion, 1961). In het actieonderzoek en de dialoog die daarover plaatsvindt, is onder meer aandacht voor zelfinzicht en bewustwording van het eigen gedrag, voor de integratie van wetenschap en praktijk, voor de regels die gelden in de groep. Het actieonderzoek is gericht op handelen.

De socioloog Lewin (1947, 1961) moet worden gezien als een van de grondleggers van de

theorie over actieonderzoek, waarin een belangrijke rol is weggelegd voor dialoog en reflectie. Actieonderzoek verwijst naar het idee dat mensen (professionals) onderzoek gaan doen naar eigen acties en dat daarmee praktische problemen kunnen worden opgelost. Lewin ontwikkelde een werkwijze waarbij onderzoek, persoonlijke ontwikkeling en innovatie een samenhangend geheel vormen. De kern van actieonderzoek is dat theorieën in de praktijk worden ontwikkeld en dat leren en onderzoeken onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden.

Actieonderzoek lijkt in eerste instantie vooral gericht op de ontwikkeling van individuele professionals, maar het is een manier van werken waarbij ook de doelen en ontwikkeling van de organisatie centraal kunnen staan. De leerkracht is door middel van actieonderzoek leider van de verandering in de eigen praktijk (de klas), maar die verandering of innovatie kan een onderdeel zijn van een groter geheel (de school).

In het werk van Ponte (2002) gaat het vooral om een benadering die *educational action research* wordt genoemd. Het is volgens haar belangrijk dat professionals bij elke fase van een veranderingsproces worden betrokken, van de planningsfase tot en met de evaluatiefase. In het onderwijs is relatief veel aandacht voor actieonderzoek, waarbij dan vaak het experimenteren met een nieuw handelingsrepertoire in de klas centraal staat. Op basis van eigen inzichten bepalen de leerkrachten zelf wat het object is van het onderzoek, de wijze waarop de professionalisering plaatsvindt en de wijze waarop een en ander in de praktijk zal worden toegepast (Stenhouse, 1975; Elliott, 1991; Carr & Kemmis, 1986). Volgens Ponte kan actieonderzoek op de klas, maar ook op de school als geheel betrekking hebben. De leerkracht in zijn of haar klas vormt een onderdeel van een groter geheel. In een *community of practice* (of PLC) vormen werken en leren een eenheid. Om kritische reflectie bijvoorbeeld binnen actieonderzoek te laten slagen is een *critical friend* (dat is hetzelfde als 'de ander') van belang (Ponte, 2002). Kritische vrienden werken samen en ondersteunen elkaar door het geven van feedback en het zoeken naar oplossingen.

5.4 UITGANGSPUNTEN VOOR EEN INTERVENTIE

In dit hoofdstuk zijn theorieën van professionalisering en schoolontwikkeling besproken en dat leidt tot de constatering dat het voor het formuleren van uitgangspunten voor een interventie belangrijk is om rekening te houden met de (schijnbare) tegenstellingen tussen de paradigma's van overdracht en sociale participatie enerzijds en van individueel leren versus collectief leren anderzijds. Uit het voorgaande blijkt bijvoorbeeld dat in het overdrachtsmodel vooral het resultaatgerichte werken ('de beste praktijk') centraal staat en in het participatiemodel vooral procesgericht werken.

Het theoretische kader en de didactische uitgangspunten die in de hoofdstukken 2 en 3 zijn geformuleerd moeten in de interventie *Ruimte voor leren* worden opgevat als 'de beste' werkwijze. In die zin is de interventie doelgericht en resultaatgericht van aard. Om de ambities van *Ruimte voor leren* te halen, dienen echter de vier condities van sociale participatie centraal staan, namelijk dat de professionalisering plaatsvindt in een uitdagende en op leren gerichte leeromgeving (1) en dat leerkrachten via kritische reflectie (2) op (zichzelf en) de eigen onderwijspraktijk (3) en met ondersteuning van anderen (4), innovaties weten vorm te geven.

De vier condities gelden niet alleen binnen het cultureel-individuele perspectief, maar ook voor het collectief leren (Verbiest, 2003). Collectief leren betekent hier, dat er gezamenlijk doelstellingen worden geformuleerd (*theory of improvement*), gebaseerd op vraagstukken uit de eigen onderwijspraktijk. Een team moet het in grote lijnen eens zijn over de manier waarop de interventie zal plaatsvinden (*theory of change*). Vanuit die gezamenlijke oriëntatie op het resultaat en het proces worden de doelstellingen vertaald naar het niveau van de individuele leerkracht. De ondersteuning richt zich op het collectief en op de specifieke vragen ('het verhaal') van de individuele leerkracht.

Een dialogische aanpak is een belangrijke voorwaarde om een balans te creëren tussen proces en product en tussen individu en school. De professionalisering en schoolontwikkeling houdt verband met het vermogen om tijdens het innovatieproces zoveel mogelijk rekening te houden met de geschetste tegenstellingen. Binnen de interventie *Ruimte voor leren* geven leerkrachten individueel en gezamenlijk vernieuwingen een plek in de eigen onderwijspraktijk door ze te interpreteren, aan te passen of zelfs te transformeren (Van den Berg, 2002). Deelnemende leerkrachten vormen in de interventie een *PLC*, waarin ze vanuit hun persoonlijke betrokkenheid werken aan veranderingen in de klas. Om die vertaalslag te kunnen maken moeten leerkrachten zelf knopen doorhakken. Het gaat erom dat professionals, binnen de kaders van *Ruimte voor leren*, worden aangezet om keuzes te maken, dat intuïtief doen als dat moet, maar toch het liefst via systematisch onderzoek. Actieonderzoek is daarvoor het best uitgewerkte, praktijkgerichte instrument.

In het volgende hoofdstuk wordt de interventie-inhoud nader besproken en worden ook de overige aspecten van de methode van onderzoek besproken.

DE METHODE VAN ONDERZOEK

6.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk komen de methodische aspecten van het onderzoek aan de orde. Omdat de interventie *Ruimte voor leren* daarbij een centrale plaats inneemt, zal aan de ontwikkeling en uitvoering van die interventie relatief veel aandacht worden besteed.

De doelstelling van het onderzoek is om op basis van een interventie in vijf rondes gedurende drie jaar op vijf kleine Friese basisscholen, de ontwikkelingen ten aanzien van het creëren van en het taalgebruik in een KBE, in het team en in de klassen te beschrijven en te begrijpen. Iedere school wordt opgevat als een bijzondere sociale groep in een bepaalde culturele setting, met specifieke kenmerken die een rol kunnen spelen bij de interpretatie van de data die op de verschillende scholen worden verzameld. De data die verzameld worden in dit onderzoek, zullen vanuit het geschetste theoretische kader worden besproken en waar mogelijk gerelateerd aan de specifieke sociale en culturele contexten.

Het onderzoek naar de manier waarop de opvattingen van leerkrachten en de interacties in de klas zelf veranderen in de loop van de interventie, vindt plaats in de etnografische traditie van Cazden (2001), Wells (1999), Gee (2004) en Mehan (1979). De analyse van data in die traditie “(...) *provides an opportunity to study language, culture, and social organization from an integrated perspective. Instead of conceptualizing each of these domains as a separate field of study, one can look in detail at how they articulate with each other in the production of situated human action*” zoals Goodwin (1990, p. 2), het treffend formuleert.

Om het verloop van de interventie in de complexe onderwijspraktijk te kunnen beschrijven, wordt binnen dat etnografische kader gebruik gemaakt van een combinatie van methodes, waarbij de nadruk ligt op kwalitatieve methoden, met name als het om de interactie in de klas gaat. De resultaten die worden verkregen op basis van verschillende onderzoeksinstrumenten, worden op elkaar betrokken. Door deze manier van triangulatie kan antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvraag en op de deelvragen.

Voor de analyse van de veranderingen in de opvattingen en de werkwijze van de betrokken leerkrachten, is gebruik gemaakt van zowel vragenlijsten, observaties en van logboeken van leerkrachten. Voor de analyse van wat er in de klas gebeurt, is de focus vooral gericht op de rol van het taalgebruik, zowel van de leerkracht als van de leerlingen, in de lijn van Cazden en Wells en (vooral) Mercer en Littleton (2007). Mercer (2005) benoemt dit type onderzoek als *socialcultural discourse analysis*. Het gaat dan om het analyseren van de gesprekspatronen in de klas, in het perspectief van de vraag wat kinderen ervan leren.

Een belangrijk kenmerk van dergelijk onderzoek is volgens Mercer (2008) dat daarin ook het aspect van tijd of tijdsverloop wordt betrokken. Dat wil zeggen dat er niet alleen moet worden geanalyseerd op het niveau van één (getranscribeerd) gesprek(sfragment), maar dat er een relatie wordt gelegd met wat er in de onderwijsleersituatie al heeft plaatsgevonden en wat er nog volgt. Volgens Mercer (2008) is er op het raakvlak van onderwijskundig en sociolinguïstisch onderzoek dringend behoefte aan longitudinaal onderzoek, waarin de relatie tussen taalgebruik en kennisconstructie in al zijn complexiteit centraal staat.

Het bijzondere van dit etnografische onderzoek is overigens dat daarin een interventie een belangrijke rol speelt die erop gericht is om samen met de deelnemende leerkrachten een leeromgeving in te richten gefocust op het creëren van *ruimte voor leren* voor de leerlingen (en ook voor de leerkrachten). Dit natuurlijk met het oog op een toekomst waarin scholen en leerkrachten nog beter kunnen worden ondersteund in hun pogingen om hun onderwijs te verbeteren ten behoeve van het (gezamenlijk) kennis construeren in de klas. Zoals gebruikelijk in dergelijk praktijkgericht *educational design research*, of ontwerponderzoek (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2010), zijn er meerdere rondes in het interventieproces, waarbij de uitkomsten van een ronde tot een bijstelling in een volgende ronde kan leiden.

Eerst wordt in paragraaf 6.2 de interventie beschreven. Daarbij wordt in theoretische zin een kader voor de interventieaanpak geschetst, met verwijzingen naar voorafgaande hoofdstukken. Vervolgens worden de doelstellingen van de interventie besproken en wordt de aanpak geconcretiseerd, waarbij wordt beschreven hoe de deelnemende leerkrachten twee projecten per jaar organiseren in de eigen klas, hoe die worden begeleid en geëvalueerd en hoe de vastgestelde ontwikkelingen en geconstateerde manco's de opstap vormen voor de volgende ronde, i.c. het volgende project.

In paragraaf 6.3 worden de onderzoeksvragen gepresenteerd en toegelicht en in paragraaf 6.4 wordt ingegaan op de dataverwerking en de data-analyse. Er wordt een beschrijving gegeven van de typen data die verzameld zullen worden om antwoorden te verkrijgen op de onderzoeksvragen.

6.2 DE INTERVENTIE

Het doel van de interventie *Ruimte voor leren*, is om een *knowledge building environment* (KBE) te creëren, waarin leerlingen gemotiveerd worden gezamenlijk onderzoek te doen rond zelf geformuleerde vraagstukken en de zogenaamde *big ideas* (Bereiter, 2002, 2002b). Belangrijke aanname daarbij is dat de kwaliteit van het leren en de gezamenlijke kennisconstructie sterk wordt beïnvloed door het taalgebruik dat wordt gehanteerd door de leerlingen en de leerkracht.

In hoofdstuk 1 zijn een aantal problemen besproken, die opgelost kunnen worden wanneer tegemoet wordt gekomen aan de principes en uitgangspunten van leren als een vorm van gezamenlijke kennisconstructie (hoofdstuk 2) en in de klassen de kwaliteit van het taalgebruik wordt verhoogd (hoofdstuk 3).

Omdat de interventie zich in de eerste plaats richt op de leerkrachten die vorm moeten gaan geven aan de inrichting van die nieuwe leeromgeving en aan de interactie die daarbinnen zal plaats-

vinden, vergt dat een hoge mate van betrokkenheid van de leerkrachten bij de innovatie. Om die innovatie goed te laten verlopen is gekozen voor een aanpak, waarin de uitgangspunten, zoals die in de hoofdstukken 2 en 3 zijn besproken, tot uiting komen. Die aanpak is gebaseerd op de ideeën rondom een professionele leergemeenschap (Hord, 1997; Hargreaves & Fullan, 2012), op de betrokkenheidstheorie (Van den Berg & Vandenberge, 1981, 1999) en op de rol die actieonderzoek (Lewin, 1947, 1961) kan spelen in veranderingsprocessen.

De inhoud en de aanpak van de interventie is dus (vooraf) theoretisch ingevuld en de deelnemers aan de interventie zijn niet persoonlijk betrokken geweest bij het formuleren van de probleemstellingen en de uitgangspunten. Uit hoofdstuk 5 is echter duidelijk gebleken dat wanneer geprobeerd wordt om onderwijsvernieuwingen via het overdrachtsmodel in te voeren, de kans van slagen bijzonder klein is. Met het oog daarop worden de uitgangspunten in de interventie *Ruimte voor leren* niet unilateraal en in instructievorm overgedragen naar de leerkrachten, maar is er ruimte voor professionalisering en schoolontwikkeling en wordt daarbij gekozen voor een dialogische aanpak. Inhoudelijke problemen, die door de scholen zelf zijn geformuleerd, vormden de aanleiding voor de interventie en niet de zogenaamde tekortkomingen van individuele leerkrachten. Het zijn juist de leerkrachten die, op basis van wat er in de teambijeenkomsten wordt besproken, zelf relevante onderzoeksvragen en verbeterpunten formuleren. Het theoretisch kader en de uitwerkingen daarvan in een stappenplan voor leerkrachten (dat is de innovatie zoals bedoeld) wordt door de individuele leerkracht vertaald en geconcretiseerd naar de eigen onderwijspraktijk (dat is de innovatie zoals uitgevoerd). De data die in dat proces worden verzameld, leiden tot een bespreking van het effect van die innovatie, en tot inzicht, op grond waarvan het didactisch handelen (en dus de interventie) weer kan worden bijgesteld.

6.2.1 DOELSTELLINGEN VAN DE INTERVENTIE

De interventie staat voor een theoriegeleide manier van werken, waarin leerkrachten van kleine scholen in een meertalige context in staat worden gesteld het onderwijs optimaal vorm te geven. De interventie is daarmee een poging om leerkrachten en scholen te ondersteunen bij het oplossen van de problematiek zoals die in hoofdstuk 1 is geformuleerd. Het idee is dat leerkrachten veranderen, en op hun beurt veranderen ze het werken in de klas en daarmee beïnvloeden ze het leren van de leerlingen. Het gaat om een proces waarbij de vernieuwing(en) tot in de klas worden gebracht en in die klas zichtbaar worden (Van den Berg & Vandenberge, 1999). Tegelijkertijd is de professionalisering een vorm van schoolontwikkeling en naast de doelen op het niveau van de leerkracht en de leerlingen worden er dus ook organisatiedoelstellingen geformuleerd.

In deze paragraaf worden de drie doelstellingen van de interventie nader toegelicht.

Doelstelling 1: Het creëren van een knowledge building environment (KBE)

Het eerste doel van de interventie is om een KBE te creëren. Met betrekking tot die leeromgeving (de inrichting, de materialen, de activiteiten) worden niet voor iedere school dezelfde einddoelen geformuleerd. In de interventie wordt continu gereflecteerd op die inrichting, aan de hand van principes van *knowledge building* (Scardamalia, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2003) en de principes van leren (Vosniadou, 2001), zoals die zijn besproken in hoofdstuk 2.

De inrichting van die leeromgeving is uiteraard een belangrijk onderdeel van de interventie, maar is vooral een middel om de doelen op leerkracht- en leerlingniveau te realiseren. Via het veranderen van de leeromgeving (betekenisvol, sociaal en actieve betrokkenheid bevorderend) worden leerkrachten in staat gesteld te experimenteren met de doelen van de interventie.

In eerste instantie was het de bedoeling om geen formats en voorschriften te ontwikkelen voor leerkrachten, maar in interactie met de deelnemers te komen tot een praktische vertaalslag van het gedachtegoed rond het creëren van een KBE. Op nadrukkelijk verzoek van de leerkrachten zelf is echter voor gekozen om een stappenplan te ontwerpen, dat de leerkrachten helpt bij het vormgeven van die nieuwe leeromgeving ([bijlage 1](#)). Dit stappenplan biedt een kader ten behoeve van de (eerste) organisatie van de projecten in de klas, maar geeft de leerkrachten ook nog alle ruimte om daar nog zelf inhoud en vorm aan te geven.

Doelstelling 2: Bevorderen van leren en gezamenlijke kennisconstructie

In een KBE werken, denken en overleggen leerkrachten en leerlingen samen, op een (zoveel mogelijk) gelijkwaardige wijze. Er is sprake van dialogisch onderwijs (Wegerif, 2013) daar waar het kan en van instructief onderwijs daar waar nodig.

In de interventie ligt de nadruk op het maken van gezamenlijke (kennis)producten. In dit kader wordt natuurlijk ook individueel kennis gecreëerd, maar leerlingen werken van begin tot eind vooral samen in projecten.

De belangrijke aspecten van deze doelstelling zijn:

- De professionalisering van de leerkrachten richt zich op de bewustwording van het bestaan van andere paradigma's op leren. Ze experimenteren met uitwerkingen van die paradigma's in de eigen praktijk.
- Dat betekent dat de rol van de leerkracht niet in eerste instantie is gericht op het sturen en plannen van leerprocessen, maar uitgaat van het idee dat leerlingen de ruimte krijgen om eigen plannen te maken en samen gaan sleutelen aan *big ideas*. Dat samen werken verwijst zowel naar het begrip sociale participatie, als naar *knowledge building*.
- Niet door de leerkracht vooraf geplande activiteiten staan centraal, maar leerlingen plannen zelf. Leerkrachten formuleren doelstellingen op het niveau van leren en taalgebruik.
- Het gaat om (het begeleiden van) het proces, maar ook om het product. Het proces wordt zichtbaar in de fasen van brainstormen en plannen, uitvoeren, presenteren en evalueren. Het samen sleutelen aan *big ideas* levert in eerste instantie gezamenlijke kennis op in de vorm van bijvoorbeeld teksten en modellen en in tweede instantie ook individuele, mentale kennis.

Uiteindelijk moet de interventie opleveren dat leerkrachten veranderen in hun opvattingen over leren en (gezamenlijke) kennisconstructie en dat ze die opvattingen op een eigen en duurzame manier weten te vertalen naar de onderwijspraktijk.

Doelstelling 3: Het bevorderen van de kwaliteit van het taalgebruik in de klas als middel voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie

In het huidige onderwijs wordt er in het algemeen onvoldoende aandacht besteed aan de kwaliteit van het taalgebruik als basis voor de kwaliteit van het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. Er is wel veel aandacht voor taal als doel (= *object*), maar er is onvoldoende besef dat dit taalgebruik ook het belangrijkste instrument (= *tool*) voor kennisconstructie is (Mercer, Littleton & Wegerif, 2009) en dat in een kader van aandacht voor dit perspectief, tevens de ontwikkeling van het taalgebruik zelf wordt gestimuleerd (Hajer & Meestringa, 2004). In dit onderzoek gaat het alleen om de rol van taalgebruik bij het leren en wordt verder niet expliciet ingegaan op de taalgebruiksontwikkeling.

De derde doelstelling van de interventie *Ruimte voor leren* is om een leeromgeving te creëren, waarin de rol van taalgebruik volledig wordt benut door leerkrachten en leerlingen. Uitgangspunten daarbij zijn:

- *Dialogic teaching* (Wells, 1999; Alexander, 2004; Wegerif, 2013) en *exploratory talk* (Mercer, 1995; Littleton & Mercer, 2013) worden gezien als belangrijke uitwerkingen van het idee om vooral op een dialogische wijze het leren van leerlingen vorm te geven.
- Het verhogen van de kwaliteit van het (mondeling) taalgebruik van leerkracht en leerlingen is een belangrijke voorwaarde voor leren en gezamenlijke kennisconstructie.

De doelstellingen van de interventie zijn tijdens de eerste gesprekken in het team gecommuniceerd en vastgelegd in een document. Tijdens de uitvoering van de interventie stonden de doelstellingen altijd centraal in het teamoverleg en tevens werd in het actieonderzoek, waarvan de logboekverslagen van de leerkrachten een onderdeel vormen (zie [bijlage 2](#)), een vertaalslag van die doelstellingen gemaakt naar doelstellingen van de school en van individuele leerkrachten. De manier waarop de doelstellingen en het didactisch kader zijn gecommuniceerd met de deelnemende leerkrachten zijn opgenomen in [bijlage 3](#).

Bovenstaande doelstellingen zijn primair gericht op de onderwijspraktijk. Daarnaast wil het onderzoek een bijdrage leveren aan verkrijgen van inzicht in de relatie tussen taalgebruik en leren, in het bijzonder over de relatie tussen taalgebruik en gezamenlijke kennisconstructie.

6.2.2 DE UITVOERING VAN DE INTERVENTIE

De interventie heeft een open en communicatief karakter. Niet het moeten meedoen op een bepaalde voorgeschreven manier staat centraal, maar het willen meedoen, zodat algemene uitgangspunten naar de eigen klas en naar beleid voor de eigen school kunnen worden vertaald. De interventie is dan ook geen lineair en nauwkeurig gepland veranderingstraject. De teams hebben een korte beschrijving gekregen van de bedoelingen en achtergronden. Die beschrijving en toelichting vormen een kader waarbinnen de veranderingen kunnen plaatsvinden. Het is aan de scholen en de leerkrachten om zelf een vertaalslag te maken voor het werken in de eigen klas. In de teambijeenkomsten staat vervolgens het gesprek centraal over de manier waarop leerkrachten keuzes maken en hun experimenten handen en voeten geven. De onderzoeker is bij deze teambijeenkomsten aanwezig en neemt deel aan het gesprek.

De begeleiding op de scholen is extensief van aard, omdat uit eerdere persoonlijke ervaringen is gebleken dat intensieve begeleiding vooral effecten sorteert tijdens de interventie, maar dat die veranderingen verdwijnen zodra de begeleider de school weer verlaat. Dat betekent dat de basisbegeleiding zich beperkt tot vier bijeenkomsten per jaar, en alleen als er specifieke vragen worden gesteld door een team, door een leerkracht, of directeur, wordt de begeleiding intensiever.

Door middel van het eerder genoemde stappenplan worden de leerkrachten ondersteund om de huidige werkwijze van kleine scholen op het Friese platteland te doorbreken. Het stappenplan is de basis van de veranderingen in de klas. Op die manier krijgt de professionalisering van leerkrachten al werkende verder vorm en inhoud.

De activiteiten

Allereerst doorbreken de leerkrachten het traditionele, op lessen en vakken gebaseerde rooster, door twee projecten per jaar te organiseren. In deze projecten, met een duur van drie weken, is sprake van een thematische aanpak, waardoor niet zozeer afzonderlijke deelvaardigheden centraal komen te staan, maar het werken aan een inhoudelijk wereldoriënterend thema waarbinnen allerlei kennis en vaardigheden worden ontwikkeld. De leerkrachten laten het denken in aanbod los en gebruiken veel vaker aanleidingen als basis voor het leren. Niet de methode en vooraf geplande activiteiten, maar (mogelijk toevallige) voor de leerlingen betekenisvolle gebeurtenissen en onderwerpen zijn het startpunt van het leren. Binnen de thema's krijgen de leerlingen de ruimte om gezamenlijk een (onderzoeks)plan te ontwerpen en uit te voeren. De leerkrachten experimenteren gedurende de projecten met een gevarieerde didactiek, zoals samenwerkend leren, *scaffolding* en *dialogic teaching*.

Het open karakter van de innovatie komt naar voren in de planning van de activiteiten in het team. Er zijn geplande en niet geplande activiteiten. De geplande activiteiten kennen een vast stramien. De inhoud van die activiteiten zijn in grote lijnen te beschrijven, maar de exacte inhoud hangt altijd af van de vragen die bij leerkrachten en teams leven en van de fase waarin een specifieke school zit.

Met de deelnemende scholen is afgesproken dat de looptijd van de interventie vier schooljaren zal bedragen. De eerste projecten worden voorbereid vanaf oktober 2007 (pilotfase). De interventie wordt afgerond in de maand december 2010. Het onderzoek naar het verloop van de interventie richt zich op de vijf projecten die plaatsvinden in de periode van augustus 2008 tot december 2010.

Voor iedere deelnemende school zijn vier teambijeenkomsten per schooljaar gepland. Voor ieder project en na ieder project is er een teamoverleg, waarin het formuleren en evalueren van het actieonderzoek centraal staat. In deze teamvergaderingen worden aan de hand van het stappenplan, het format voor actieonderzoek, en met eventuele kaders en afspraken die in de loop van de interventie kunnen worden ontwikkeld, aanleidingen gecreëerd om de professionalisering verder vorm te geven.

Het kader en de uitgangspunten van de interventie staan in iedere teambijeenkomst centraal. Vanuit dit kader bepaalt de school, op grond van de eigen beleidsagenda, welke speerpunten er

centraal worden gesteld. Vervolgens hebben leerkrachten de ruimte om een eigen vertaalslag te maken naar de eigen klas. Dit komt tot uiting in het gebruik van een logboek (bijlage 2). In dit logboek worden de volgende stappen vastgelegd:

1. De leerkracht formuleert een eigen probleemstelling.
2. Aan de probleemstelling worden ambities gekoppeld op leerkracht- en leerlingniveau.
3. Er worden vooraf in grote lijnen acties voorgenomen. De acties kunnen tijdens de uitvoering van een project uiteraard worden aangepast.
4. De leerkracht beschrijft tijdens de uitvoering in kernwoorden en in anekdotes hoe het project verloopt.
5. De leerkracht evalueert kort (in kernwoorden).

In een teamoverleg worden de (persoonlijke) evaluaties verder besproken en verdiept. Dit leidt tot nieuwe afspraken en acties in de eigen praktijk.

De *big ideas* van de interventie, zoals beschreven in met name hoofdstuk 2 en 3, zullen op iedere school (op verschillende manieren) een plek krijgen. Wanneer scholen, of individuele leerkrachten verdiepende vragen hebben, zal in overleg met de schoolleider worden bepaald of er, en op welke wijze extra begeleiding is gewenst. Dat kan in de vorm van begeleiding op afstand (er is een elektronische leeromgeving ontwikkeld), door extra teamvergaderingen te organiseren, of door coaching en klassenconsultatie.

De directeuren en/of taalcoördinatoren worden extra begeleid in het (taal)netwerk van de gemeente Littenseradiel, dat al voor de interventie bestond, dat vier keer per schooljaar samenkomt en waarin ook andere (niet aan het onderzoek deelnemende) scholen zijn vertegenwoordigd. In dit netwerk wordt kennis gedeeld en nieuwe kennis geconstrueerd. De deelnemers aan het netwerk bespreken vooral kwesties met betrekking tot het taalbeleid op de verschillende scholen. Ook heeft het netwerk als doelstelling dat de professionalisering van leerkrachten (en teams) op het niveau van schoolontwikkeling wordt gebracht.

In het onderstaande schema wordt de planning van interventie-activiteiten weergegeven. De deelnemende scholen starten ieder schooljaar met een gezamenlijk project, rondom het thema van de Kinderboekenweek. Tijdens dit project werken de leerkrachten met een handreiking (in een map), met ideeën en suggesties. Alle scholen werken dus aan het zelfde projectthema. Het tweede projectthema wordt door de scholen zelf gekozen; het kan dus per school variëren. In dat tweede project wordt voortgebouwd op wat er in de interventie (zoals bedoeld) centraal stond, maar vooral ook op de specifieke ervaringen en vragen van de deelnemende leerkrachten op die school.

In de handreiking (in de map), die in de projecten door alle scholen gebruikt wordt, staan steeds richtlijnen centraal die passen bij wat er zich op dat moment op de scholen afspeelt. Met andere woorden de interventie wordt niet voor de start dichtgetimmerd. De bedoeling is dat er steeds wordt voortgebouwd op de opgedane ervaringen met het werken met het stappenplan en de aandacht voor de rol van taalgebruik bij het leren zal een steeds prominenter rol gaan spelen

2007-2008	2008-2009 (I)		2009-2010 (II)		2010-2011 (III)	
Pilotfase	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4	Ronde 5	Afronding
Introductie: Werkwijze Stappenplan Actieonderzoek	Werken in een KBE (stappenplan) + Aandacht kwaliteit taalgebruik	Acties n.a.v. ronde 1 Stappenplan + aandacht taalgebruik	Acties n.a.v. ronde 2 Stappenplan + aandacht taalgebruik	Acties n.a.v. ronde 3 Stappenplan + aandacht taalgebruik	Acties n.a.v. ronde 4 Stappenplan + aandacht taalgebruik	Scholen bepalen werkwijze voor de toekomst
Thema Kinderboeken-week (KBW) staat centraal. (2008-1)	Map met suggesties (KBW) Actie-onderzoek	Thema per school Actie-onderzoek	Map met suggesties (KBW) Actie-onderzoek	Thema per school Actie-onderzoek	Map met suggesties (KBW) Actie-onderzoek	Formuleren beleid
Idem (als hierboven)						
School kiest zelf thema						

Tabel 1: Planning van de projecten (interventieaanpak)

in de interventie. Door in iedere periode opnieuw aandacht te hebben voor verdieping en voor nieuwe speerpunten krijgt de interventie een iteratief karakter, zoals dat ook past binnen ontwerp-onderzoek (Van den Akker e.a., 2006).

De interventie heeft een looptijd van vier jaar. De eerste periode (schooljaar 2007-2008) is een pilot, waarin de scholen bekend worden gemaakt met het kader van de interventie. De leerkrachten experimenteren met het werken in projecten en er is aandacht voor het werken met het stappenplan. De rol van taal(gebruik) bij het leren staat dan hoogstens in globale zin centraal.

In 6.2.3 worden de scholen voorgesteld en wordt bovenstaand schema uitgebreid met een specificering per school wat betreft de activiteiten en de verzamelde data.

6.2.3 DE PARTICIPANTEN

De interventie vindt plaats op vijf zeer kleine basisscholen in Fryslân. De scholen zijn van verschillende signatuur, maar behoren geografisch voor het overgrote deel tot de gemeente Littenseradiel (vier van de vijf scholen). Deze gemeente is ook de opdrachtgever van de interventie *Ruimte voor leren*. Drie scholen zijn openbare scholen en twee zijn protestants christelijk. Er is één openbare school (*De Lytse Romte*) die afkomstig is uit een andere gemeente, namelijk de gemeente Smallerland.

Op de website van de gemeente wordt Littenseradiel beschreven als een unieke gemeente met een sterke sociale binding, een florerend verenigingsleven en een bloeiende Friese cultuur. De bevolkingsdichtheid met 83 inwoners per km² is een van de laagste van Noord-Nederland en daarmee ook van Nederland. De gemeente heeft de laagste graad van verstedelijking van alle 440 Nederlandse gemeenten. Dat feit is terug te vinden in de extreme kleinschaligheid: het ontbreken van grote kernen en de aanwezigheid van maar liefst 29 dorpen en 26 buurtschappen. Ook de bevolkingssamenstelling is anders dan in veel andere gemeenten: zo kent Littenseradiel het laagste percentage 65-plussers van de hele provincie. Ook wat het percentage werkzoekenden betreft behoort de gemeente de laatste jaren tot de gemeenten met de laagste score van Fryslân. Littenseradiel scoort al jaren het hoogst op de ranglijst van veilige gemeenten in Nederland.

De vijf deelnemende scholen (in totaal 27 leerkrachten/directieleden) worden hieronder gekarakteriseerd, waarbij de naam van de school is geanonimiseerd. Per school wordt aangegeven welke activiteiten er zijn uitgevoerd tijdens de interventie en welke data zijn verzameld. Met betrekking tot de in de tabellen vermelde hoeveelheid verzamelde videodata dient nog te worden opgemerkt dat alleen de voor het onderzoek geschikte opnames van klassikale- en peerinteractie (in de zin van leergesprekken) zijn gebruikt. Er zijn tijdens de projecten nog veel meer opnames gemaakt (bijvoorbeeld impressies van excursies, individueel werk en presentaties), maar die zijn niet geanalyseerd en hier dus buiten beschouwing gelaten.

De Ikebeam (1)

Basisschool *De Ikebeam* (pcbo) is de enige basisschool in een klein dorp, met 290 inwoners. De school heeft tijdens de duur van de interventie gemiddeld 40 leerlingen. De directeur werkt er

sinds 2005, de overige teamleden zijn al langer verbonden aan de school. In de onderbouw (groep 1 en 2) en de middenbouw (groep 3, 4 en 5) werken de beide leerkrachten fulltime. In de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) werkt een leerkracht drie dagen per week en de directeur heeft daar twee dagen een lesgevende taak. De school valt te omschrijven als een zeer pedagogisch georiënteerde school. De leerkrachten zijn betrokken bij de leerlingen, hun ouders en het dorp. De algemene ontwikkeling en het welzijn van de leerlingen gaat voor specifieke onderwijskundige doelstellingen. De leerkrachten trekken er veel op uit met de leerlingen en de school heeft bijvoorbeeld een bos geadopteerd, waar veel werkzaamheden worden verricht. Er worden ook regelmatig andere activiteiten zoals excursies (zelfs naar Polen) georganiseerd.

Gedurende de interventieperiode is de samenstelling van het team niet gewijzigd. In het schooljaar 2009-2010 wordt een leerkracht aan de formatie toegevoegd voor twee dagen per week (werkzaam in de bovenbouw). De school heeft aan alle activiteiten, zoals in tabel 2 is weer gegeven, meegedaan. In onderstaand schema worden die activiteiten geconcretiseerd en aangevuld met de uitgevoerde extra activiteiten.

De Earrebarre (2)

Basisschool *De Earrebarre* (pcbo) is ook de enige school in een dorp, met circa 460 inwoners. In een nabij gelegen dorp staat een openbare school. De Earrebarre wordt bevolkt door gemiddeld 50 leerlingen uit verschillende dorpen. De school heeft tijdens de periode van de interventie te maken gehad met een aantal zaken die voor een kleine school van grote invloed zijn op de kwaliteit het onderwijs. De bovenbouwleerkracht moest worden vervangen vanwege ziekte. Toen de leerkracht terugkwam, is zij naar de middenbouw gegaan (en iets minder gaan werken) en de middenbouwleerkracht is naar groep 6, 7 en 8 geschoven. Dat betekent dat de leerlingen van groep 5 en 6 deze leerkracht 6 jaar zullen hebben (!). Ook is de school drastisch verbouwd en daarom is de school gedurende bijna een jaar in een oud gebouw gehuisvest. De school is een op leren gerichte school met veel aandacht voor interactie. In de onderbouw werkt een fulltime leerkracht. De directeur heeft lesgevende taken (bovenbouw), maar is ook intern begeleider en remedial teacher.

De Oesdrip (3)

De Oesdrip (openbaar) is een kleine basisschool met gemiddeld 50 leerlingen. Er is sprake van een stabiele situatie. Er is een directeur zonder lesgevende taken, een tweetal onderbouwleerkrachten (groep 1 en 2), twee leerkrachten in de middenbouw en één leerkracht in de bovenbouw. Het verloop van de interventie *Ruimte voor leren* wordt in het volgende hoofdstuk (7) aan de hand van deze school beschreven en in dat hoofdstuk zal de school en het team nader worden gekarakteriseerd.

De school is wat later gestart met de interventie (tijdens de pilotfase), maar dat heeft geen consequenties voor het onderzoek, omdat de school aan alle vijf rondes heeft meegedaan.

DE INTERVENTIE OP DE IKEBEAM (ACTIVITEITEN)						
2007-2008	2008-2009 (I)		2009-2010 (II)		2010-2011 (III)	
Pilotfase	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4	Ronde 5	Afronding
Intake directeur (aug)	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Extra overleg: Vertaalslag naar 'gewone' lessen, accent op lezen en schrijven om te leren Vastleggen beleid Traject Reggio Emilia
Kennismaking team (aug/sept)	Zinnenverzin- zin (KBW)	Voeding	Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet	Het Polen project	De verbeelding / De vertaling	
Vorbereiding project (sept)	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	
2007-2: Sub Rosa (= thema KBW).						
Evaluatie project (okt)	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	
Ouderavond (maart)	Visie op leren	Samenwerkend leren	Klassikale interactie, peerinteractie	Klassikale- en peerinteractie	Visie	
Vorbereiding project (april)	Mondeling taal-gebruik	Interactie leerkracht-leerlingen		Taalgebruik & Leren	Taalgebruik & Leren	
2008-1: Terug naar de natuur	Werkwijze	Werkwijze				
Evaluatie project		Korte consultaties in de klas				
Maken taalbeleidsplan (directeur)						

VERZAMELDE DATA OP DE IKEBEAM			
2007-2008	2008-2009 (I)	2009-2010 (II)	2010-2011 (III)
Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)		Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)	
Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie	
Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie	
	Logboekverslag (ronde 1 en 2, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 3, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 5, alle leerkrachten)
Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)
	Interview directeur	Interview directeur	
Videodata (onder- en bovenbouw) Veel opnames, maar niet volgens afspraken in draaiboek	Videodata Ronde 1: totaal 2¼ uur (afwisselend klassikaal en peers (veelal incl. interventies lkt.) Ronde 2: totaal 2¾ uur (idem)	Videodata (bovenbouw) Bijna 2 uur klassikaal en peerinteractie Ronde 4: geen opnames	Videodata (bovenbouw) Ronde 5: 3¼ uur (korte fragmenten klassikaal, presentaties en peerinteractie)

Tabel 2: De interventieactiviteiten en dataverzameling op De Ikebeam

DE INTERVENTIE OP DE EARREBARRE (ACTIVITEITEN)						
2007-2008	2008-2009 (I)		2009-2010 (II)		2010-2011 (III)	
Pilotfase	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4	Ronde 5	Afronding
Intake directeur (aug)	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Extra overleg: Eindgesprekken leerkrachten Taalbeleid Aanstelling nieuwe directeur School participeert in lectoraat Taalgebruik en Leren
Kennismaking team (aug/sept)	Zinnenverzin- zin (KBW)	Bouwen en verbouwen	Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet	Pake en beppe-tiid	De verbeelding / De vertaling	
Vorbereiding project (sept)	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	
2007-2: Sub Rosa (= thema KBW).						
Evaluatie project (okt)	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	
Vorbereiding project (feb)	Visie op leren Betrokkenheid	Samenwerkend leren	Klassikale interactie, peerinteractie	Klassikale- en peerinteractie	Visie, vertaalslag naar 'gewone' lessen	
2008-1a: Techniek	Korte consultaties in de klas	Mondeling taalgebruik	Korte consultaties in de klas	Werkwijze		
Evaluatie project	Werkwijze					
2008-1b: 2008-1b: Tropisch regenwoud						
Maken taalbeleidsplan (directeur)						

VERZAMELDE DATA OP DE EARREBARRE			
2007-2008	2008-2009 (I)	2009-2010 (II)	2010-2011 (III)
Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)		Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)	
Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie	
Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie	
	Logboekverslag (ronde 1 en 2, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 3 en 4, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 5, alle leerkrachten)
Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)
	Interview directeur + leerkracht	Interview directeur + leerkracht	
	Videodata (alle klassen) Ronde 1: 3 ½ uur (veel data van presentaties en 'interviews' met leerlingen, dus niet volgens draaiboek). Ronde 2: 1 uur (bovenbouw) klassikaal en peerinteractie	Videodata Ronde 3: 2 uur (BB), klassikaal en peerinteractie Ronde 4: 2¼ uur (BB) 1¼ uur (OB) ¾ uur (MB)	Videodata Ronde 5: 3¼ (BB), vooral peerinteractie 1½ uur (OB) Klassikaal kringgesprek

Tabel 3: De interventieactiviteiten en dataverzameling op De Earrebarre

DE INTERVENTIE OP DE OESDRIP (ACTIVITEITEN)						
2007-2008	2008-2009 (I)		2009-2010 (II)		2010-2011 (III)	
Pilotfase	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4	Ronde 5	Afronding
Intake directeur (nov. 2007)	Voorbereiding project	Voorbereiding project	Voorbereiding project	Voorbereiding project	Voorbereiding project	Extra overleg: Interviews met alle leerkrachten Vertaalslag naar 'gewone' lessen Vastleggen beleid Traject Jenaplan School participeert in lectoraat Taalgebruik en Leren
Kennismaking team (jan. 2008)	Zinnenverzin-zin (KBW)	De Tijdmachine	Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet	Media	De verbeelding / De vertaling	
Voorbereiding project (april)	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	
2008-1: Kunst (april)						
Evaluatie project	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	
Maken taalbeleidsplan (directeur)	Visie op leren Betrokkenheid Taalbeleid	Samenwerkend leren	Klassikale interactie, peerinteractie	Klassikale- en peerinteractie	Visie Taalbeleid	
	Mondeling taalgebruik	Interactie leerkracht-leerlingen	Werkwijze		Taalgebruik en Leren	
		12+1 principes van leren				

VERZAMELDE DATA OP DE OESDRIP			
2007-2008	2008-2009 (I)	2009-2010 (II)	2010-2011 (III)
Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)		Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)	
Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie	
Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie	
	Logboekverslag (ronde 1 en 2, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 3 en 4, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 5, alle leerkrachten)
Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)
	Interview leerkracht (BB)	Interview leerkracht (BB)	
Videodata (onder- en bovenbouw) Veel opnames, maar niet volgens afspraken in draaiboek	Videodata (klassikaal en peers) Ronde 1: 2½ uur (BB) klassikaal 1 uur (MB) Ronde 2: 3 uur (BB)	Videodata Ronde 3: 2½ uur (BB) Ronde 4: 2 uur (BB)	Videodata Ronde 5: 1½ uur (BB)

Tabel 4: De interventieactiviteiten en dataverzameling op De Oesdrip

DE INTERVENTIE OP DE WITE FINNE (ACTIVITEITEN)						
2007-2008	2008-2009 (I)		2009-2010 (II)		2010-2011 (III)	
Pilotfase	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4	Ronde 5	Afronding
Intake directeur (aug)	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Extra overleg: Taalbeleid School participeert in lectoraat Taalgebruik en Leren
Kennismaking team (aug/sept)	Zinnenverzin-zin (KBW)	Arm en Rijk	Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet	Mijn favoriete...	De verbeelding / De vertaling	
Vorbereiding project (sept)	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	
2007-2: Sub Rosa (= thema KBW).						
Evaluatie project (okt)	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	
Vorbereiding project (feb)	Visie op leren Betrokkenheid Werkwijze	Relatief aandacht voor taal als doel	Taalgebruik in de klas	Peerinteractie	Idem + taalbeleid	
Project: Fryslân				Taalgebruiks-ontwikkeling		
Evaluatie project						
Maken taalbeleid-splan (directeur)						

VERZAMELDE DATA OP DE WITE FINNE			
2007-2008	2008-2009 (I)	2009-2010 (II)	2010-2011 (III)
Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)		Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)	
Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie	
Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie	
	Logboekverslag (ronde 1 en 2, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 3 en 4, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 5, alle leerkrachten)
Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)
	Interview directeur + leerkracht	Interview directeur + leerkracht	
	Videodata (klassikaal en peers) Ronde 1: 2½ uur (BB) Ronde 2: 3 uur (BB)	Videodata Ronde 3: 3 uur (BB) Ronde 4: 2½ uur (BB)	Videodata Ronde 5: 2½ uur (BB)

Tabel 5: De interventieactiviteiten en dataverzameling op De Wite Finne

DE INTERVENTIE OP DE LYTSE ROMTE (ACTIVITEITEN)						
2007-2008	2008-2009 (I)		2009-2010 (II)		2010-2011 (III)	
Pilotfase	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3	Ronde 4	Ronde 5	Afronding
Intake directeur (aug)	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Vorbereiding project	Extra overleg: Taalbeleid School participeert in lectoraat Taal-gebruik en Leren Opheffing school in 2013 (!)
Kennismaking team (aug/sept)	Zinnenverzin-zin (KBW)	Geen project uitgevoerd	Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet	Olympische Spelen	De verbeelding / De vertaling	
Vorbereiding project (sept)	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	Evaluatie project	
2007-2: Sub Rosa (= thema KBW).						
Evaluatie project (okt)	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	Extra overleg	
Ouderavond (maart)	Visie op leren		Doorstart / werkwijze	Samenwerkend leren	Visie	
Vorbereiding project (april)	Mondeling taal-gebruik (ondermeer werken met tussen-doelen)		Interactie in de klas	idem	Invulling aan missie: 'Natuurlijk Ruimte voor leren'	
2008-1: Thema uit Topondernemers			Koppeling Ruimte voor leren aan methode Top-ondernemers	Idem		
Evaluatie project						
Maken taalbeleid-splan (directeur)						

VERZAMELDE DATA OP DE LYTSE ROMTE			
2007-2008	2008-2009 (I)	2009-2010 (II)	2010-2011 (III)
Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)		Vragenlijst betrokkenheid (CBAM)	
Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie	
Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie		Vragenlijst m.b.t. eigen gedrag leren en gezamenlijke kennisconstructie	
	Logboekverslag (ronde 1 en 2, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 3, alle leerkrachten)	Logboekverslag (ronde 5, alle leerkrachten)
Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)	Pen/paperobservaties van de onderzoeker (tijdens teamoverleg)
	Interview directeur	Interview directeur	
	Videodata (Bovenbouw) Ronde 1: 1 ½ uur (alleen klassikaal) Ronde 2: geen data	Videodata (BB) Ronde 3: 2 ½ (klassikaal en peers) Ronde 4: 2 uur (idem)	Videodata (BB) Ronde 5: 2 ¼ uur (klassikaal en peers)

Tabel 6: De interventieactiviteiten en dataverzameling op De Lytse Romte

De Wite Finne (4)

Ook *De Wite Finne* (openbaar) is de enige school in een dorp, met 1150 inwoners. De school is wat groter dan de andere deelnemende scholen (circa 100 leerlingen). Het is een op leren gerichte, stabiele school, met sterk onderwijskundig leiderschap. De leerlingpopulatie van de school is anders in vergelijking met de andere scholen, meer van leerlingen hebben ouders met hogere opleidingen, hogere salarissen en er zijn meer van huis uit Nederlandstalige leerlingen. Er werken acht leerkrachten in vijf verschillende combinatiegroepen. De interventie heeft plaatsgevonden in alle groepen, maar het onderzoek richt zich met name op verzamelde data in de bovenbouw (groep 7 en 8). In die bovenbouw is gedurende de interventie sprake van een stabiele situatie en een leerkracht die zeer betrokken is bij *Ruimte voor leren*.

De Lytse Romte (5)

De zeer kleine openbare basisschool *De Lytse Romte* behoort niet tot de groep van scholen uit de gemeente Littenseradiel. De school doet niet mee in de netwerken (voor directeuren) die horen bij de interventie. Ze zijn gaan deelnemen omdat ze zich als *ervaringsgerichte* (EGO) school wilden gaan profileren en belangstelling toonden voor de interventie. De school kent zeer roerige tijden. Er is gedurende de interventie veel ziekte in het team (zeer ingrijpend voor een kleine school) en het leerlingenaantal is onder de opheffingsnorm van 23 gedaald. De school wordt geleid door een zeer bevlogen en onderwijskundig ingestelde directeur. Het dorp kent circa 250 inwoners.

Naast de projectactiviteiten in het kader van de interventie, voeren de leerkrachten allerlei andere projecten uit gedurende het schooljaar. Gedurende de interventie wordt de werkwijze gekoppeld aan de methode *Topondernemers* en worden er 8 projecten per jaar uitgevoerd, waarvan er twee in het kader van dit onderzoek.

6.3 DE ONDERZOEKSVRAGEN

Het onderzoek is gericht op het verloop van een interventie, waarin leerkrachten hun leerlingen zoveel mogelijk ruimte bieden voor het (gezamenlijk) construeren van kennis, waarin inzicht wordt gekregen in de condities waaronder dit (nieuwe) type onderwijs vorm kan krijgen en waarbij de relatie tussen het taalgebruik in de klas en de beoogde kennisconstructie centraal staat.

Volgens Maxwell (2005) staat in kwalitatief onderzoek altijd zo'n vraag naar inzicht centraal (*what do you want to understand?*). Die vraag verbindt het conceptuele kader uit de eerste hoofdstukken (*what do you think is going on?*) dan ook met de interventieaanpak die in paragraaf 6.1 is geconcretiseerd (*what will you actually do?*).

Dit onderzoek gaat over de vraag wat leerkrachten zich voornemen, waarom ze dat doen en hoe ze die voornemens vertalen in wat ze doen in de klas en in wat ze zeggen en welke uitwerkingen dat lijkt te hebben op de taalgebruikspraktijken in de klas.

De centrale onderzoeksvragen luiden als volgt:

Hoe veranderen bij basisschoolleerkrachten die deelnemen aan de interventie *Ruimte voor leren* betrokkenheid, opvattingen en handelen ten aanzien van leren en gezamenlijke kennisconstructie?
Hoe veranderen, onder invloed van die interventie, de taalgebruikspraktijken in de klas?

Vanuit de hoofdvraag zijn vervolgens deelvragen afgeleid die gericht zijn op het verloop van de interventie en op de specifieke rol van het taalgebruik van leerkracht en leerlingen.

De deelvragen gericht op het verloop van de interventie zijn:

1. Hoe verandert de betrokkenheid van leerkrachten bij de beoogde innovatie, tijdens de interventie *Ruimte voor leren*?
2. Hoe veranderen de opvattingen van leerkrachten over leren en over gezamenlijke kennisconstructie tijdens de interventie *Ruimte voor leren*?
3. Hoe worden de voorgenomen veranderingen in de leeromgeving met betrekking tot taalgebruik en (gezamenlijke) kennisconstructie zichtbaar in de (voorgenomen) handelingen in de klas?

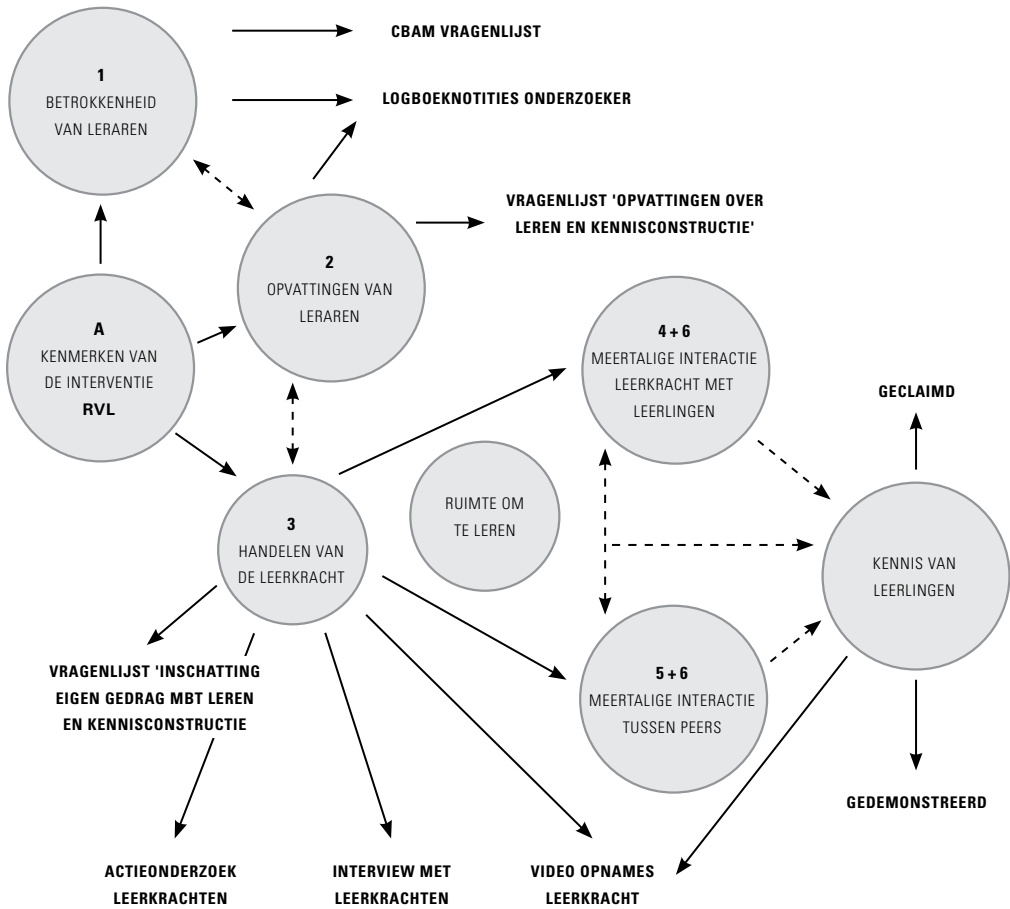
De deelvragen die vooral betrekking hebben op de aard van het taalgebruik in de nieuwe leeromgeving (KBE) zijn:

4. Welke rol speelt de (klassikale) interactie tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens de projecten in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert die interactie onder invloed van die interventie?
5. Welke rol speelt de interactie tussen de leerlingen onderling (peerinteractie) tijdens de projecten in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert die interactie onder invloed van die interventie?
6. Op welke wijze wordt het (eventuele) afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands zichtbaar tijdens het werken in een KBE en welke functie vervult dit *code-switchen* in het proces van gezamenlijke kennisconstructie?

In het onderstaand model worden de onderzoeksvragen modelmatig verhelderd en nader toegelicht. Het model is gebaseerd op het logische model van de probleemtheorie (Fraser, Richman, Galinsky & Day, 2009). De deelvragen gericht op de betrokkenheid, de opvattingen en het handelen van de leerkrachten zijn bij Fraser e.a. zogenaamde *intermediate outcomes*. Dat zijn de uitkomsten die direct voortkomen uit de interventie. Uitkomsten die vervolgens voortkomen uit het handelen van de leerkracht (in de klas) zijn *distal outcomes*. Hierbij moet vooral worden gedacht aan de ruimte die leerlingen krijgen in de projecten en de kwaliteit van de interactie met en tussen de leerlingen. Uiteindelijk leidt het handelen van de leerkracht wellicht ook tot betere kennisresultaten.

In het schema wordt een voorstelling gegeven van het onderzoek naar de effecten van de interventie *Ruimte voor leren*. Hierbij wordt een relatie gelegd tussen de aard van het onderzoek, de diverse deelvragen en de wijze van dataverzameling. Met de eerste cirkel (A) wordt verwezen naar de *kenmerken van de interventie*. De complexe context waarin de interventie plaatsvindt en de leer- en taalwetenschappelijke theorie die tot die interventie hebben geleid, zijn in de eerste hoofdstukken beschreven. De interventie en daarmee het onderzoek richt zich primair op de leerkrachten van de deelnemende scholen, waar naast het *handelen* ook de *opvattingen* en de *betrokkenheid* van die leerkrachten (als *intermediate outcomes*) worden onderzocht (deelvragen 1, 2 en 3).

Het handelen van de leerkracht leidt tijdens de onderzoeksprojecten in de klas tot een ontwikke-



Figuur 1: Logisch model van de probleemtheorie

ling met betrekking tot leren en gezamenlijke kennisconstructie. Dit zijn de *distal outcomes*. Welke ontwikkeling dat precies is, wordt vooral in kaart gebracht met video-opnames op de vijf scholen.

Naast een zichtbare onderwijskundige verandering in de leeromgeving worden veranderingen in taalgebruik en in interactiepatronen verwacht (deelvragen 4, 5 en 6). De geanalyseerde data uit videoregistraties worden verder ondersteund en beschreven met behulp van logboekverslagen van deze leerkrachten, omdat in deze verslagen in kernwoorden wordt beschreven welke doelen worden nagestreefd en op welke wijze dit wordt vormgegeven in de klas.

De logboeknotities van de onderzoeker worden gebruikt, omdat de specifieke doelen, acties en de (verwachte) resultaten altijd in een teamoverleg worden besproken en naderhand geëvalueerd. Van die bijeenkomsten worden steeds aantekeningen gemaakt.

6.4 DE METHODES VAN DATAVERWERVING

In dit onderzoek worden data verzameld via vragenlijsten, interviews, video-opnames (van klas-seninteracties) en er wordt gebruik gemaakt van de logboekverslagen van leerkrachten en van de pen/paperobservaties van de onderzoeker. In onderstaand overzicht (tabel 7) wordt aangegeven hoe de dataverzameling plaatsvindt en welke instrumenten er in welke fase worden gebruikt.

Periode	Inhoud interventie	Instrumenten t.b.v. dataverzameling
Augustus 2007 tot mei 2008 (pilot)	<ul style="list-style-type: none"> · Kennismaking · Introductie stappenplan en bespreking van de structuur/organisatie van de interventie Ruimte voor leren op 'deze' school · Introductie logboek voor leerkrachten (= actieonderzoek) 	Nulmeting: <ul style="list-style-type: none"> · Betrokkenheidsvragenlijst (CBAM) · Vragenlijst Opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie' · Vragenlijst 'inschatting eigen gedrag over leren en gezamenlijke kennisconstructie'
Oktober 2008 (ronde 1)	Vorbereiding en evaluatie van een geza-menlijk project 1 rond het thema van de Kinderboekenweek (Zinnenverzinzin)	<ul style="list-style-type: none"> · Logboekverslagen leerkrachten · Logboekverslag onderzoeker · Videoregistraties (van klassikale- en peerinteractie)
April 2009 (ronde 2)	Vorbereiding en evaluatie van een project 2 naar keuze (verschillend per school)	<ul style="list-style-type: none"> · Logboekverslagen leerkrachten · Logboekverslag onderzoeker · Videoregistraties · Eerste interviews met 5 leerkrachten en 3 directieleden
Oktober 2009 (ronde 3)	Vorbereiding en evaluatie van een geza-menlijk project 3 rond het thema van de Kinderboekenweek (Aan Tafel)	<ul style="list-style-type: none"> · Logboekverslagen leerkrachten · Logboekverslag onderzoeker · Videoregistraties · Herhaalde afname vragenlijsten
April 2010 (ronde 4)	Vorbereiding en evaluatie van een project 4 naar keuze (verschillend per school)	<ul style="list-style-type: none"> · Logboekverslagen leerkrachten · Logboekverslag onderzoeker · Videoregistraties
Oktober 2010 (ronde 5)	Vorbereiding en evaluatie van een geza-menlijk project 5 rond thema van de Kinderboekenweek (De Verbeelding)	<ul style="list-style-type: none"> · Logboekverslagen leerkrachten · Logboekverslag onderzoeker · Videoregistraties · Herhaalde serie interviews met 5 leerkrachten en 3 directieleden
Januari 2011	Afronding en eventuele voortgang	<ul style="list-style-type: none"> · Eindgesprekken met de deelnemende leerkrachten en directieleden

Tabel 7: Interventieactiviteiten en instrumenten t.b.v. dataverzameling

Om de beginsituatie met betrekking tot een aantal relevante zaken in kaart te kunnen brengen, worden na de kennismaking in het team en voordat de projecten in de klas worden gestart, een drietal vragenlijsten afgenomen. Deze vragenlijsten worden gedurende de interventie nog een keer afgenomen (na het project in oktober 2009).

Om de betrokkenheid te volgen, wordt gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst, namelijk de CBAM (Van den Berg, 1993), oftewel de *Betrokkenheidsvragenlijst*. De lijst is vanuit het Engels (Hall, 1979; Hall, George & Rutherford, 1979) in het Nederlands vertaald en wordt vooral gebruikt als instrument bij de evaluatie van implementatietrajecten op scholen. De CBAM is veelvuldig getest op betrouwbaarheid en validiteit. Volgens Andersen (1997) is de vragenlijst een van de weinige beproefde instrumenten die de betrokkenheid van deelnemers tijdens het verloop van een vernieuwingsproces in kaart brengt (of meet).

De *Betrokkenheidsvragenlijst* richt zich op de *zelfbetrokkenheid*, de *taakbetrokkenheid* en de *ander-betrokkenheid* van de deelnemende leerkrachten en bestaat uit zeven categorieën en in totaal 52 items. De categorieën behorend bij *zelfbetrokkenheid* zijn bewustwording, persoonlijke betrokkenheid en consequenties voor leerlingen. Bij de *taakbetrokkenheid* gaat het om beheersing en bij de *ander-betrokkenheid* om samenwerking, herziening op basis van leerlingresultaten en herziening.

De vragenlijst wordt afgenomen om antwoord te kunnen geven op de eerste deelvraag.

Uit de literatuur (zie hoofdstuk 5) blijkt dat langdurige veranderingen niet alleen voortkomen uit het verdiepen en veranderen van het handelingsrepertoire van leerkrachten, maar dat ook hun opvattingen en betrokkenheid daarbij een grote rol spelen. Moore (1995) stelt dat in de loop van een verbeteringstraject enthousiasme 'moet' worden ingeruild voor visie. Door aan het begin en aan het einde van het interventietraject een vragenlijst af te nemen die de betrokkenheid bij de verandering in kaart brengt, en door de opvattingen en de inschatting van het eigen gedrag met betrekking tot leren en gezamenlijke kennisconstructie te meten, wordt het mogelijk inzicht te verschaffen in de deelvragen 1 en 2.

In paragraaf 6.5 wordt de CBAM nog nader toegelicht en is een leeswijzer ten behoeve van de interpretatie van de betrokkenheidsprofielen toegevoegd.

De vragenlijst *Opvattingen van leerkrachten over leren en gezamenlijke kennisconstructie* (110 items) is specifiek voor deze interventie ontworpen en richt zich op deelvraag 2: Hoe veranderen de opvattingen van leerkrachten over leren en kennisconstructie tijdens de implementatie van *Ruimte voor leren*? De vragenlijst is opgenomen in [bijlage 5](#).

De vragenlijst *Inschatting eigen gedrag met betrekking tot leren en gezamenlijke kennisconstructie* (106 items) is bedoeld als ondersteuning bij het verkrijgen van inzicht over de wijze waarop leerkrachten gedurende de interventie zijn veranderd (met name deelvraag 5). Ook deze vragenlijst is specifiek voor *Ruimte voor leren* ontworpen. De vragenlijst is opgenomen in [bijlage 6](#).

De beide vragenlijsten (opvattingen en inschatting eigen gedrag) hebben betrekking op de opvattingen en praktijken van leerkrachten ten aanzien van leren en gezamenlijke kennisconstructie. Ze zijn gebaseerd op de leerprincipes van Vosniadou (2001) en van Scardamalia (2002) en Scardamalia en Bereiter (2003), zoals besproken in hoofdstuk 2. De (*evidence-based*) argumen-

ten uit de teksten van de hier genoemde auteurs (en die zonder uitzondering terug zijn te voeren op onderzoek van anderen) zijn gebruikt voor het samenstellen van de items per leerprincipe. Vosniadou (2001) werkt 12 principes voor het leren uit aan de hand van een drietal hoofdcategorieën, namelijk principes over de inrichting van de leeromgeving, intern cognitieve principes en fundamentele leerprincipes. Aan de vragenlijsten is, passend bij de uitgangspunten van de interventie, een vierde categorie toegevoegd, namelijk die van gezamenlijke kennisconstructie.

De vragenlijsten zijn ontworpen om extra informatie te verzamelen over de ontwikkeling van de deelnemende leerkrachten tijdens de interventie en over de manier waarop ze over het gedachtegoed (met betrekking tot leren en gezamenlijke kennisconstructie) denken. De vragenlijsten worden net als de CBAM afgenomen als nulmeting en herhaald na het project van oktober 2009.

De vragenlijsten zijn niet alleen afgenomen bij de deelnemende leerkrachten, maar ook bij andere leerkrachten en taalcoördinatoren uit het Friese basisonderwijs. Op grond van die afname konden betrouwbaarheidsanalyses worden uitgevoerd, waaruit blijkt dat de opvattingen en inschattingen van de leerkrachten met de 13 verschillende schalen betrouwbaar worden gemeenten. De resultaten van deze analyses worden in [bijlage 7](#) in meer detail gerapporteerd.

Voor het beantwoorden van de deelvragen worden ook de andere instrumenten ingezet, zoals de *logboekverslagen van leerkrachten* die betrekking hebben op het verloop van de afzonderlijke projecten, waarin ze verslag doen van hun eigen onderzoek. De logboekverslagen die naar aanleiding van het actieonderzoek worden gemaakt, zijn in de eerste plaats bedoeld als een persoonlijk document voor de leerkracht. Ze worden in de tweede plaats gebruikt als basis voor de evaluatie van het project in het team. En in de derde plaats worden de verslagen, aantekeningen en anekdotes ook gebruikt als onderzoeksinstrument voor het gehele interventie-onderzoek. Na ieder project wordt een kopie van het logboek van de betrokken leerkrachten ter beschikking gesteld ten behoeve van het interventie-onderzoek. De leerkrachten doen dus zelf steeds hun eigen onderzoek en dragen tegelijkertijd bij aan het overkoepelende etnografische onderzoek. Om het verloop van de interventie te kunnen beschrijven wordt ten slotte gebruik gemaakt van de *logboekverslagen van de onderzoeker* (pen/paperobservaties), waarin de besprekingen, anekdotes, vraagstukken tijdens teambijeenkomsten (en alle eventuele andere vormen van overleg) worden vastgelegd.

Gedurende de interventie worden er op een tweetal momenten *interviews* afgenomen bij een aantal leerkrachten en directeuren. Het eerste interview wordt afgenomen in de periode na de projecten van april 2009 en het tweede na afloop van de interventie (na de projecten van oktober 2010). De interviews worden in zijn geheel getranscribeerd en zijn met name bedoeld om bij te dragen aan het antwoord op de vraag hoe leerkrachten (en directeuren) het interventiedesign *Ruimte voor leren* vertalen naar de eigen klas (en school). De interviews vormen zo de verbinding tussen de betrokkenheid, de opvattingen en de inschattingen van de leerkrachten (blijkens de vragenlijsten) en de analyses en observaties die voortkomen uit de andere instrumenten.

Op de vijf onderzoeksscholen worden bij ieder project *video-opnames* gemaakt. De opnames geven een beeld van de wijze waarop de leerkrachten de projecten vormgeven (de inrichting van

een *knowledge building environment*) en hoe de leerlingen gebruik maken van de ruimte die wordt gecreëerd. De opnames zijn echter met name bedoeld om de ontwikkeling en patronen van taalgebruik van leerkrachten en leerlingen te beschrijven. Kenmerkende voorbeelden van de interactie in de klas gedurende het uitvoeren van de projecten zullen worden getranscribeerd en zullen vervolgens centraal staan in de analyse.

De video-opnames worden door de school zelf gemaakt op basis van een draaiboek. Die opnames, gemiddeld drie keer een uur per project, worden in iedere geval gemaakt in de bovenbouw. Op een drietal scholen worden ook opnames gemaakt in de onder- en middenbouw. Op verschillende momenten tijdens het werken aan een project (start, uitvoering, afronding) worden opnames gemaakt van klassikaal overleg (leerkracht en leerlingen) en van overleg tijdens het samen werken in groepjes (peerinteractie).

6.5 DATA-ANALYSES

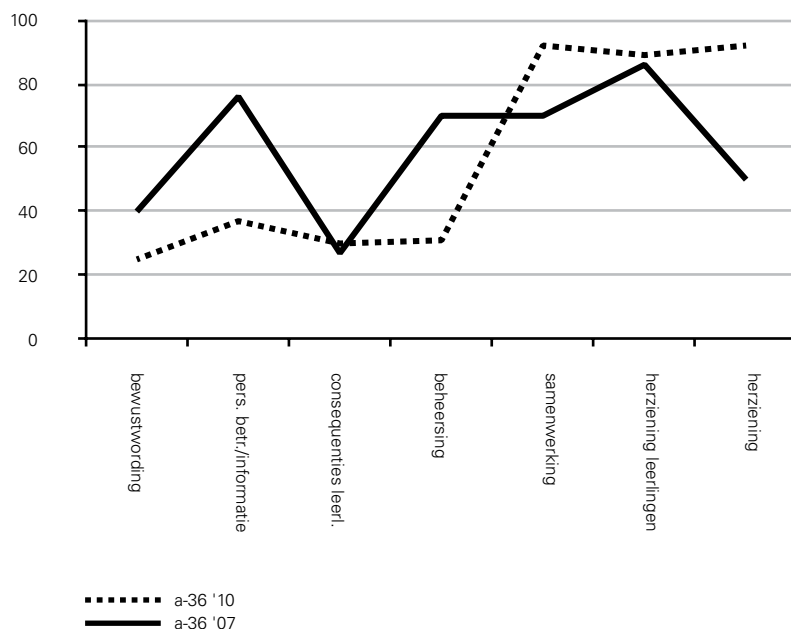
In deze paragraaf wordt de etnografische werkwijze met betrekking tot de data-analyse nader toegelicht. Dat wil zeggen dat per instrument eerst kort wordt aangegeven hoe de data zijn geanalyseerd en vervolgens hoe de verschillende data, in het kader van triangulatie op elkaar zijn betrokken. Het gaat hier om de manier waarop de data zijn gebruikt voor het onderzoek, maar voor de meeste instrumenten geldt dat ze ook een rol in de interventie hebben gespeeld.

Op basis van de scores op de CBAM-vragenlijsten worden zogenoemde betrokkenheidsprofielen geconstrueerd van alle deelnemende leerkrachten. Per schoolteam is tevens een betrokkenheidsprofiel op basis van gemiddelde scores gemaakt. Die profielen bestaan uit een lijngrafiek, waarop de verschillende scores per betrokkenheidsfase wordt voorgesteld. Ze geven zo inzicht in de mate van betrokkenheid van de deelnemers ten opzichte van andere deelnemers (van de eigen school) en ten aanzien van begin en eind van de interventie.

Onderstaande figuur bevat een voorbeeld van een betrokkenheidsprofiel van een van de deelnemende leerkrachten.

Op de horizontale as zijn de onderscheiden aspecten van betrokkenheid afgebeeld. Op de verticale as staan percentielen. Deze percentielen zijn ontleend aan het normeringsonderzoek van de CBAM (Van den Berg & Vandenbergh, 1995). De betrokkenheidsprofielen laten zien hoe de scores van de leerkrachten in 2007 en 2010 zich verhouden tot die van de populatie uit het normeringsonderzoek van de CBAM.

Betrokkenheidsprofielen kunnen in de loop van een interventie veranderen. Bij onervaren gebruikers zijn de scores op bewustwording, persoonlijke betrokkenheid en consequenties voor leerlingen (samen behorend tot *zelfbetrokkenheid*) hoog. Voor de categorie beheersing (*taakbetrokkenheid*) zijn de scores bij hen ook hoog. Laag daarentegen zijn bij onervaren gebruikers de scores voor *ander-betrokkenheid* (de categorieën samenwerking, herziening op basis van leerlingresultaten). De score op herziening kan bij onervaren gebruikers verschillende waarden aannemen: hoge scores duiden op erop dat de gebruikers betere alternatieven dan de betreffende interventie voor ogen hebben. De grafiek laat voor onervaren gebruikers een lijn zien die van links



Figuur 2: Het betrokkenheidsprofiel (2007 en 2010) vergeleken

naar rechts hoog inzet en na de vierde categorie op een laag niveau verder gaat. Het eindpunt rechts kan in hoogte variëren.

Bij ervaren gebruikers is het beeld voor de eerste zes categorieën precies omgekeerd: lage scores voor *zelfbetrokkenheid* en *taakbetrokkenheid* en hoge scores voor *ander-betrokkenheid*. Ook bij ervaren gebruikers is de score voor herziening variabel. Het verloop van de lijn voor de eerste zes categorieën is navenant anders.

De scores op beide andere vragenlijsten 'opvattingen' en 'inschatting eigen gedrag' zijn met behulp van SPSS geanalyseerd om de ontwikkelingen tussen nul- en tussenmeting van individuele leerkrachten in beeld te brengen. Tevens is geanalyseerd hoe individuele scores zich verhouden ten opzichte van de gemiddelden in het schoolteam. Eenzelfde analyse is verricht voor de CBAM. De beschrijving van de analyses van de vragenlijsten (ten behoeve van hoofdstuk 7) is op categorieniveau en niet op itemniveau, dat wil zeggen dat de scores op het niveau van de dertien leerprincipes worden geanalyseerd en niet op afzonderlijk itemniveau.

De logboekverslagen van de leerkrachten en van de onderzoeker zijn per periode op inhoud geanalyseerd, waarbij steeds de opvattingen, voornemens, concrete acties en resultaten in de praktijk als analytische categorieën zijn benut. De logboekverslagen worden (in de hoofdstukken 7 tot en met 10) vooral aangewend als ondersteuning van andere data.

De (semigestructureerde) interviews zijn getranscribeerd en geven op een iets abstracter niveau inzicht in de wijze waarop (in totaal 5) leerkrachten en hun schoolleiders tegen de interventie aankijken, hoe ze er invulling aan geven en hoe de ontwikkeling verloopt. Ook hier zijn de genoemde analytische categorieën richtinggevend geweest voor de analyse.

De videoregistraties van de interacties in de klas zijn gebruikt om te analyseren hoe het taalgebruik van de leerlingen en de leerkrachten er in het kader van de interventie-projecten uitziet en hoe dit zich heeft ontwikkeld. Daartoe zijn – conform de werkwijze in de etnografische sociolinguïstiek (Cazden, 2001; Wells, 1999, 2007; Gee, 2004; Mehan, 1979) en de *social-cultural discourse analysis* (Mercer, 2003) – sleutelfragmenten getranscribeerd en geanalyseerd wat betreft de interactionele kenmerken en patronen die zichtbaar zijn in zowel de klassikale interactie (tussen leerkracht en leerlingen) als in de peerinteractie. In deze analytische tradities worden beurten en uitingen in termen van handelingen getypeerd en worden behalve beurtwisselingspatronen vooral de functie van sequentiële structuren, die zich manifesteren in die typen interacties onderzocht in hun institutionele (i.c. schoolse) context. In dit deelonderzoek staat in concreto de vraag naar de rol van interactionele patronen voor de (gezamenlijke) kennisconstructie centraal.

Aan de hand van de geanalyseerde data wordt eerst in hoofdstuk 7 ingegaan op het verloop van de interventie. Daarbij worden vooral de data verkregen uit de drie vragenlijsten, de logboekverslagen en pen/paperobservaties gehanteerd.

In hoofdstuk 8, 9 en 10 wordt ten behoeve van de discourse analyse vooral gebruik gemaakt van de video-opnames en worden de andere data vooral gebruikt ter ondersteuning van het verkrijgen van inzicht over de manier waarop het taalgebruik zich in de klassen manifesteert en hoe zich dat heeft ontwikkeld.

HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE *RUIMTE VOOR LEREN*: EEN SCHOOLPORTRET

7.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt in de vorm van een casestudie verslag gedaan van het verloop van de interventie *Ruimte voor leren* op één school: De Oesdrip. Er is juist voor deze school gekozen, omdat er gedurende de interventie geen veranderingen zijn geweest in de teamsamenstelling. Daardoor is er in alle bouwdelen een ontwikkeling in gang gezet, waarbij de rol van taalgebruik bij het leren en de gezamenlijke kennisconstructie steeds beter tot zijn recht is gekomen in de dagelijkse praktijk in de klas. Op De Oesdrip hebben de data die zijn verkregen op verschillende momenten en met de verschillende instrumenten, steeds betrekking op dezelfde leerkrachten, waardoor triangulatie beter bij deze school kan plaatsvinden dan op de andere deelnemende scholen.

Op de rol van klassikale- en peerinteractie voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie wordt in de hoofdstukken 8 en 9 ingegaan. In dit hoofdstuk staat de interventie zelf centraal: hoe waren de leerkrachten betrokken bij die interventie, wat zijn hun opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie, hoe verlopen de teambijeenkomsten, tot welke individuele onderzoeksvragen (actieonderzoek) leiden de discussies in het team over het (theoretisch) kader van *Ruimte voor leren*, welke ervaringen en reflecties worden gerapporteerd in het logboekverslag en tijdens het teamoverleg. Al die vragen zullen vooral ook leiden tot het inzicht hoe de leerkrachten zich per bouwdeel ontwikkelen en hoe zich die ontwikkelingen verhouden tot elkaar.

De bedoeling is niet om te komen tot generaliserende uitspraken over de werking van deze interventie, maar om inzicht te geven in het verloop van de interventie in dit team. In dit hoofdstuk wordt daarbij vooral gebruik gemaakt van uitkomsten van de drie vragenlijsten (*betrokkenheid*, *opvattingen over leren* en *gezamenlijke kennisconstructie* en *inschatting eigen gedrag met betrekking tot leren en gezamenlijke kennisconstructie*), de logboekverslagen van de leerkrachten en de onderzoeker en van de interviews. Door de verschillende data op elkaar te betrekken ontstaat een beeld van de wijze waarop de interventie is verlopen op deze school en hoe veranderingen zich hebben voltrokken (zie ook hoofdstuk 6, waarin de methode van onderzoek nader is besproken).

In de eerste paragraaf (7.2) wordt besproken hoe de interventie in grote lijnen op schoolniveau is verlopen. Daarna wordt, in de paragrafen 7.3 tot en met 7.5 ingegaan op de wijze waarop de interventie in de drie bouwdelen (onder-, midden- en bovenbouw) een plek heeft gekregen en hoe de vijf deelnemende leerkrachten zich hebben ontwikkeld.

Het verloop van de interventie wordt steeds op dezelfde manier beschreven. Eerst wordt een beginsituatie geschetst aan de hand van de afgenomen vragenlijsten, daarna worden de ontwikkelingen in kaart gebracht. Uiteindelijk wordt in iedere paragraaf ingegaan op de veranderingen (per bouwdeel), via kwantitatieve (op basis van de vragenlijsten) en meer kwalitatieve (logboekverslagen en interviews) beschrijvingen.

Door het beschrijven van de veranderingen wordt een beeld geschetst van de wijze waarop kleine scholen zich in hun geheel kunnen ontwikkelen in hun pogingen om goed (taal)onderwijs te organiseren binnen een *knowledge building environment* (KBE). Bij de beantwoording van de vraag hoe de professionalisering in dit team op deze kleine school heeft plaatsgevonden, wordt ingegaan op de drie centrale doelen van de interventie zoals die in hoofdstuk 6 zijn toegelicht, namelijk:

1. Het creëren van een *knowledge building environment* (KBE)
2. Het bevorderen van leren en gezamenlijke kennisconstructie in die KBE
3. Het bevorderen van de kwaliteit van het taalgebruik in de klas als middel voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie.

In de laatste paragraaf wordt het verloop van de interventie *Ruimte voor leren* op De Oesdrip samengevat. Uiteindelijk leiden de beschrijvingen, samen met de bevindingen uit de hoofdstukken 8, 9 en 10, waarin het taalgebruik centraal staat, onder meer tot een nieuw en nauwkeuriger begeleidingskader ten behoeve van interventies op (kleine) scholen, waarin de rol van het (meertalig) taalgebruik bij het leren centraal staat.

7.2 HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE OP SCHOOLNIVEAU

In deze paragraaf staat het verloop van de interventie op schoolniveau centraal. Dat betekent dat de interventie wordt besproken op het niveau van het team (inclusief de directeur), maar dat ook de specifieke werkwijze (van de interventie *Ruimte voor leren*) op deze school wordt geïntroduceerd.

De Oesdrip is een openbare school en staat in een klein dorp met circa 200 inwoners. Tijdens de start van de interventie in het schooljaar 2007-2008 zaten er 57 leerlingen op de school en op 1 oktober 2010 waren dat er 51. Die dalende trend, die ook op de andere scholen is ingezet, laat concreet zien wat de effecten zijn van de bevolkingskrimp op het platteland.

De leerlingen zitten verdeeld over een onderbouw die bestaat uit de groepen 1 en 2, een middenbouw en een bovenbouw. De middenbouw bestaat uit de groepen 3, 4 en 5, waarbij moet worden opgemerkt dat groep 3 vanaf het schooljaar 2010-2011 tot januari bij de onderbouw werd ingedeeld. De bovenbouw bestaat uit de groepen 6, 7 en 8. De leerlingen komen niet allemaal uit hetzelfde dorp, maar ook uit andere dorpjes en buurtschappen in de directe omgeving van de school. Het team van de school bestaat uit een directeur (in deeltijd, zonder lesgevende taken),

twee parttime leerkrachten in de onderbouw, twee parttime leerkrachten in de middenbouw, waarvan één leerkracht ook de intern begeleider, is en één leerkracht in de bovenbouw. Het team was qua samenstelling gedurende het interventietraject stabiel. Alleen de ziekte van de leerkracht uit de middenbouw, die ook IB-er is, heeft geleid tot een aantal aanpassingen met betrekking tot het werken in de middenbouw en met betrekking tot de zorg. In onderstaand schema worden de kengetallen van de teamleden van de school weergegeven. De namen van de leerkrachten, maar ook die van de school, zijn in het kader van de privacy geanonimiseerd.

	Naam	Functie	Leeftijd	Ervaring
01	Wibo	Directeur, geen lesgevende taak	40-45	15-20 jaar
02	Sandra	Leerkracht, onderbouw (gr 1, 2 en 3)	20-25	0-5 jaar
03	Nynke	Leerkracht, onderbouw (gr 1, 2 en 3)	40-45	20-25 jaar
04	Eva	Leerkracht, middenbouw (gr 3, 4 en 5)	50-55	25-30 jaar
05	Marrit	Leerkracht, middenbouw en internbegeleider	50-55	15-20 jaar
06	Dieuwke	Leerkracht, bovenbouw (gr. 6, 7 en 8)	25-30	0-5 jaar
07	Hylke	Leerkracht, middenbouw (vanaf 2010)	50-55	25-30 jaar

Tabel 1: Kengetallen van het team

7.2.1 DE ROL EN BETROKKENHEID VAN DE DIRECTEUR

De directeur, Wibo, heeft geen lesgevende taken. Hij heeft het gedachtegoed en de doelstellingen vanaf het begin omarmd en *Ruimte voor leren* is een centraal uitgangspunt geworden van de verbeter- en professionaliseringsplannen van de school. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat een aantal extra begeleidingsactiviteiten van de interventie deels zijn voortgekomen uit specifieke vragen en wensen van de directeur. Zo is er in het voorjaar van 2008 taalbeleid geformuleerd voor de duur van de interventie, dus tot 2011. Ook heeft de directeur een kort coachingstraject gevolgd, waarin drijfveren van zijn leiderschap in relatie tot de interventie zijn besproken. Dit traject heeft van november 2008 tot maart 2009 plaatsgevonden. Kernaspecten waren: hoe geef ik leiding aan een interventie, waarbij het optimaal leren van de leerlingen centraal staat en waarbij de motivatie en betrokkenheid van de leerkrachten essentieel is? Hoe kan ik dergelijke leer- en professionaliseringsprocessen verantwoorden en monitoren? Hoe kan ik leerkrachten stimuleren om onderzoekend bezig zijn?

In een evaluatie met betrekking tot het thema leiderschap zegt Wibo: “Teamleden, zoals die van mijn school, die aangeven enthousiast een project aan te willen gaan, verdienen vertrouwen en geen wantrouwen in de vorm van te veel kijkwijzers en overzichten van slechte prestaties” (uit het logboekverslag van de directeur).

Wibvo geeft op een bijzondere wijze leiding aan de school en aan het project. Hij werkt vanuit een heldere visie op onderwijs, maar is daarbij in staat uit te gaan van wat het team of een individuele

leerkracht wil en kan. Hij is bijvoorbeeld onlangs op een tweede school directeur geworden waar wordt gewerkt vanuit een andere, meer traditionele visie; voor hem is dat geen probleem. Ruimte geven aan persoonlijke wensen van teamleden in combinatie met een op samenwerking gerichte houding is voor de directeur de basis van leiderschap. Het gericht zijn op samenwerken heeft voor deze directeur niet zo zeer een emotionele of relationele betekenis, maar komt eerder voort uit een rationele overtuiging. Dat betekent dat hij in staat is om leerkrachten vertrouwen te geven en niet snel in conflict te komen met teamleden die iets anders willen. De school heeft *Ruimte voor leren* aangegrepen voor een stevige discussie over de toekomst van de school. Vanuit het idee van 'de adaptieve school' is het team in het begin van 2008 gestart met de interventie. Onder invloed van *Ruimte voor leren* is het onderwijskundig schoolconcept verdiept en is het team van plan dat verder uit te bouwen en in te passen in een ontwikkeling in de richting van het Jenaplanconcept.

De directeur gebruikt de bevindingen van dit onderzoek als basis voor het formuleren van gerichte onderzoeksvragen per bouw en per leerkracht. Deze onderzoeks- en ontwikkelingsvragen vormen de basis voor afspraken die worden vastgelegd in het taalbeleidsplan (periode 2011-2015). *Ruimte voor leren* was dus bedoeld als het algehele kader voor verdere (team-)professionalisering.

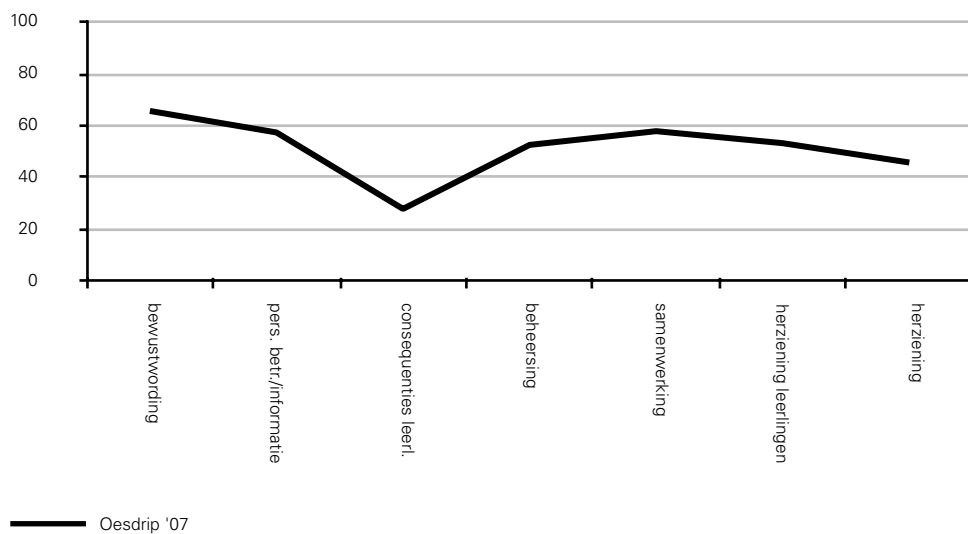
7.2.2 DE BEGINSITUATIE AAN DE HAND VAN DE AFGENOMEN VRAGENLIJSTEN

Er zijn aan het begin van de interventie drie vragenlijsten afgenomen bij alle teamleden. Deze vragenlijsten hebben betrekking op drie aspecten: betrokkenheid van de deelnemers aan de interventie (door middel van de CBAM-vragenlijst), opvattingen van de deelnemers over leren en gezamenlijke kennisconstructie (afgekort als *opvattingen*) en inschattingen van leerkrachten met betrekking tot het eigen gedrag ten aanzien van het leren en de gezamenlijke kennisconstructie (afgekort tot *inschatting eigen gedrag*). Met name voor het lezen van de betrokkenheidsprofielen is enige achtergrondinformatie met betrekking tot de opbouw van de profielen van belang. De vragenlijst is in paragraaf 6.3 en 6.4 toegelicht.

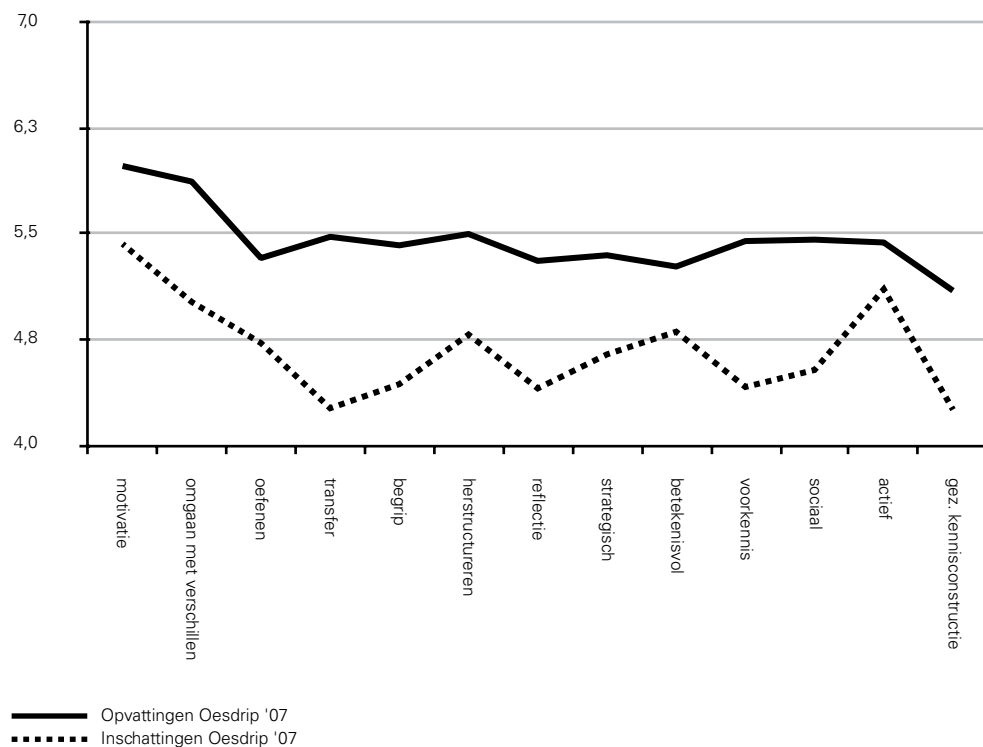
In het betrokkenheidsprofiel (figuur 1), zoals zich dat bij de start van het project manifesteert, scoort de 'zelfbetrokkenheid' het hoogst (dat zijn de categorieën *bewustwording* en *persoonlijke betrokkenheid/informatie*). Ook op *beheersing* scoort het team van De Oesdrip hoog. Dit betekent dat er nog veel vragen zijn ten aanzien van wat de vernieuwing precies inhoudt en hoe zwaar de belasting voor de individuele leerkracht zal zijn. De relatief hoge scores bij *samenwerking* en *herziening leerlingen* duiden erop dat de leerkrachten de interventie wel zien zitten.

In figuur 2 worden de gemiddelde scores van de beide vragenlijsten *Opvattingen* en *Inschatting eigen gedrag* in één grafiek gepresenteerd.

Bij Vosniadou (2001) zijn de 12 principes van leren terug te voeren naar een drietal hoofdcategorieën, namelijk fundamentele principes, intern cognitieve principes en principes die passen bij de leeromgeving. Voor het onderzoek *Ruimte voor leren* is een vierde categorie aan de beide vragenlijsten toegevoegd, namelijk gezamenlijke kennisconstructie (Bereiter, 2002). De vragenlijsten omvatten daardoor de belangrijkste theoretische uitgangspunten over leren en gezamenlijke ken-



Figuur 1: Betrokkenheidsprofiel van De Oesdrip (gemiddelde score van het team in 2007)



Figuur 2: Teamgemiddelde van De Oesdrip (0-meting) op 'opvattingen' en 'inschatting eigen gedrag'

nisconstructie, zoals die ook in de conclusie in hoofdstuk 2 zijn beschreven.

Binnen die categorieën zijn de scores van het team van De Oesdrip op de vragenlijst *opvattingen* gelijkmatig en bij *inschatting eigen gedrag* wat grilliger van aard.

Motivatie is binnen de vragenlijst *opvattingen* met een score van 6.0 het belangrijkste leerprincipe van het team, direct gevolgd door het andere fundamentele leerprincipe, namelijk *omgaan met verschillen* (score van 5.9). *Gezamenlijke kennisconstructie*, een van de centrale aspecten van de interventie, is met een score van 5.1 het laagst. De zeven intern cognitieve leerprincipes scoren gelijkmatig tussen 5.3 en 5.5 en datzelfde geldt voor de leeromgevingsprincipes (*betekenisvol leren, sociaal leren en actief leren*). De leerkrachten geven met deze scores aan dat ze zich meer bezig houden met zaken die het leren betreffen en (iets) minder met het (andere) centrale uitgangspunt van de interventie, namelijk gezamenlijke kennisconstructie. Het feit dat de leerkrachten binnen het concept leren vooral gericht zijn op motivatie en het omgaan met verschillen lijkt het gevolg te zijn van de problematiek van het werken in combinatieklassen, zoals ze dat zelf bij aanvang hebben geformuleerd.

Bij de vragenlijst *Inschatting eigen gedrag* variëren de schoolgemiddeldes iets meer dan bij de *opvattingen*. De hoogste score is *motivatie* (5.4) en de laagste scores (*transfer* en *kennisconstructie*) scoren 4.3. De leerkrachten schatten zichzelf met betrekking tot het eigen gedrag gemiddeld behoorlijk lager in. Die scores liggen tussen .4 en 1.2 punten lager dan de scores bij *opvattingen*. In percentages uitgedrukt betekent dat een verschil van minimaal 6% en maximaal 17%. Dat is vrij veel, in aanmerking genomen dat lagere scores van 1 tot 3 op de 7-puntschaal nauwelijks voorkomen. Dat betekent dat er voor de interventie genoeg mogelijkheden zijn om het eigen handelen in de klas te verbeteren en dat met name het vormgeven aan gezamenlijke kennisconstructie (via het stappenplan) aandacht moet krijgen.

7.2.3 DE BEGINSITUATIE MET BETREKKING TOT HET TAALONDERWIJS OP SCHOOL

De praktijk van het taalonderwijs in de klassen kenmerkt zich aan het begin van de interventie met name door veel aandacht voor de technische deelvaardigheden van het taalonderwijs: spelling en technisch lezen. Wanneer de directeur bijvoorbeeld voor de eerste keer vraagt om een extra teambijeenkomst in het kader van de interventie *Ruimte voor leren*, wil hij ondersteuning bij het gezamenlijk formuleren van leesbeleid. De vraag blijkt echter vooral gericht op de plaats van het technisch lezen in het taalonderwijs en in het bijzonder in de projecten van *Ruimte voor leren*, in relatie tot de Citotoetsen (de DMT en de AVI-toets). Qua opbrengsten is de school in het kader van het inspectietoezicht een zogenaamde groene school, maar die opbrengsten staan wel onder druk. De gemeente Littenseradiel is om die reden op alle scholen een pilot gestart om de opbrengsten te monitoren. Wanneer die gegevens over opbrengsten van leerlingen worden bestudeerd, dan valt op dat de school doet wat er op grond van de populatie mag worden verwacht. De verwachting is echter dat de school als 'zwak' zal worden bestempeld na het schooljaar 2008-2009, omdat de zogenoemde tussenopbrengsten een daling laten zien.

In de visie van de leerkrachten ontwikkelen de leerlingen de taal via het taalonderwijs en dat houdt in dat het onderwijs wordt georganiseerd in de vorm van deelvaardigheidsonderwijs. Die visie is overigens enigszins in tegenspraak met de ontwikkelingen die op meer algemeen onder-

wijskundig en pedagogisch terrein in gang zijn gezet. Het is namelijk wel duidelijk dat de school zich al enige tijd aan het oriënteren is op nieuwe vormen van onderwijs, passend bij de populatie, bij het team en bij de kleine school, waar het werken in combinatieklassen de regel is.

Aan het begin van de interventie had de school op het gebied van taalonderwijs nog geen echte stappen ondernomen in de richting van taalbeleid. Men heeft, zoals te doen gebruikelijk op kleine scholen, wel onderling afspraken gemaakt over de manier waarop met de diverse methodes voor taal en leren wordt gewerkt. In onderstaand schema worden de methodes van de school op een rijtje gezet:

Taalonderwijs		Wereldoriëntatie	
Taalmethode	Taal Actief	Natuur & Milieu Educatie	Leefwereld
Leesmethode	Leeslijn	Geschiedenis	Bij de Tijd
Spelling	Taal Actief	Aardrijkskunde	Een zee van tijd
Begrijpend lezen	Tekstverwerken		
Frysk	Studio F		

Tabel 2: De gehanteerde methodes op de school

Het wordt aan de professionaliteit van de leerkracht overgelaten in hoeverre er van de methodische lijn kan worden afgeweken. In de bovenbouw wordt wereldoriëntatie bijvoorbeeld voor een groot deel geclusterd in thema's, waaraan de leerlingen van de groepen 6, 7 en 8 dan gezamenlijk werken.

Er is ook nog geen beleid met betrekking tot het organiseren van het taalonderwijs bij andere vakken. Voor de rol van taalgebruik als basis voor al het leren en de verschillende manieren waarop taalgebruik gehanteerd kan worden bij het leren, is op deze school geen bewuste aandacht. Er wordt geen aandacht besteed aan de rol die leerkrachten spelen in de interactiepatronen in de klas en hoe dat met het taalgebruik en het leren van de kinderen samen zou hangen.

Veel leerlingen zijn van huis uit Friestalig. In 2008 hebben zeker 90% van de leerlingen het Fries als thuistaal. Ook alle leerkrachten, behalve de directeur, zijn Friestalig. Toch is er op deze school geen expliciet beleid met betrekking tot meertaligheid en de meertalige ontwikkeling van de leerlingen. Het idee bestaat dat het Fries als vak een voldoende plek heeft in het curriculum en de leerkrachten schatten in dat de voer- en instructietaal in de klas over het algemeen Nederlands is. Tijdens informele momenten is er meer ruimte voor het onderling gebruik van het Fries.

7.2.4 DE INTERVENTIE KORT BESCHREVEN

In hoofdstuk 6 is de interventie op alle deelnemende scholen in algemene zin beschreven, maar de interventie vertoont op de verschillende scholen, afhankelijk van de vragen en de ontwikkelingen, een specifiek karakter. Voor De Oesdrip is de interventie in onderstaande tabel per project

kort getypeerd. Met de term ‘standaardbegeleiding’ worden de acties bedoeld, die op alle scholen op ongeveer dezelfde wijze zijn gepland en uitgevoerd. Deze begeleiding is vooral gericht op de voorbereiding en evaluatie van de projecten in de klas en er wordt gefaseerd gewerkt aan het concretiseren van de specifieke inhoudelijke kwesties uit het theoretisch kader, bijvoorbeeld de inrichting van de leeromgeving (KBE), of de rol van taalgebruik bij het (samenwerkend) leren. Inhoudelijk is de begeleiding per school om voor de hand liggende redenen verschillend, maar de belangrijkste uitgangspunten van de interventie worden zoveel mogelijk op dezelfde wijze onder de aandacht gebracht. Uit tabel 2 wordt duidelijk dat De Oesdrip op een aantal momenten heeft gevraagd om extra begeleiding. Sommige begeleidingsactiviteiten vonden plaats in het team of betroffen alleen een vraag van de directeur, of een individuele leerkracht. Een aantal vragen is digitaal afgehandeld, bijvoorbeeld door het geven van feedback op actieonderzoek van leerkrachten.

Binnen de activiteiten van de basisinterventie en de extra vragen zijn ook de verschillende typen data verzameld, die de basis vormen van de beschrijving van de bevindingen.

7.2.5 HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE

Achteraf kan worden gesteld dat de interventie ruwweg is verlopen in twee fasen. Dat is eerder al in globale zin geconstateerd en beschreven in een artikel ‘Ruimte voor leren. Kennisconstructie en samenhangend taalonderwijs op kleine Friese plattelandsscholen’ (Walsweer, 2009). Tijdens de eerste fase van de implementatie is er op het niveau van het teamoverleg met name aandacht voor de organisatorische aspecten en de vormgeving van *Ruimte voor leren* in de eigen klas, zoals het inrichten van de leeromgeving en aandacht voor de ontwikkeling van specifieke deelvvaardigheden van het taalonderwijs (met name woordenschat, presenteren en het technisch lezen). In de tweede fase vindt er een verdieping plaats en verschuift de aandacht naar de rol van taalgebruik bij het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. In deze periode is er sprake van een specifieke zoektocht van de verschillende leerkrachten naar de kern van de interventie.

Fase 1: organisatie en (onderwijskundige) vormgeving

De interventie tijdens de eerste projecten op De Oesdrip (2008-1, 2008-2 en 2009-1) staat vooral in het teken van het oplossen van de handelingsverlegenheid van de leerkrachten in organisatorische zin. De gespreksonderwerpen tijdens de teamvergaderingen worden met name bepaald door een tweetal kwesties, namelijk de vraag hoe de ‘gewone’ manier van werken moet worden doorbroken en de vraag of de leerkracht die ‘gewone’ manier van werken wel wil en kan doorbreken. De eerste kwestie verwijst naar de praktische vormgeving van een project in de klas en de tweede heeft een sterke relatie met de persoonlijke overtuigingen van leerkrachten.

Ten behoeve van de praktische vormgeving wordt op het niveau van het directieoverleg, dat is een netwerk waarin alle directeuren van de deelnemende scholen zijn vertegenwoordigd, bij aanvang van de interventie afgesproken dat *Ruimte voor leren* zal worden geconcretiseerd in de organisatie van een tweetal projecten per jaar. In het teamoverleg (op de verschillende deelnemende) scholen is vervolgens nadrukkelijk door de leerkrachten gevraagd om een stappenplan te ontwikkelen. Dat stappenplan is een belangrijk fundament geworden van de interventie. Wanneer de interventie in het voorjaar van 2008 dan ook echt van start gaat op De Oesdrip, concentreren de leerkrachten zich bij hun pogingen om een leeromgeving ten behoeve van geza-

Project	Periode + Looptijd	Onderdelen van de interventie
1. Kunst (2008-1)	April 2008 2 weken	<p>Standaard begeleiding (vergelijkbaar met de andere scholen)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kennismaking en intake (november 2007 en januari 2008) · Voorbereiding 1e project (feb. 2008) · Evaluatie 1e project (mei 2008) <p>Begeleiding o.b.v. specifieke vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Twee extra teambijeenkomsten <ul style="list-style-type: none"> - van Persoonlijk Ontwikkelingsplan naar Actieonderzoek' + het maken van een eerste vertaalslag naar de verschillende bouwdelen - keuze nieuwe taalmethode · Taalbeleidsplan (met de directeur)
2. Zinnenverzin (2008-2)	Oktober 2008 2 weken (KBW)	<p>Standaard begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> · Voorbereiding project + aandacht voor voortgang · Evaluatie van het project (+ voortgang) <p>Begeleiding o.b.v. specifieke vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Formuleren leesbeleid + verdieping mondelinge taalvaardigheid · Start coachingstraject directeur
3. De Tijdmachine (2009-1)	April 2009 3 weken	<p>Standaard begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> · Voorbereiding project + aandacht voor voortgang · Evaluatie van het project (+ voortgang) <p>Begeleiding o.b.v. specifieke vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Afronding coachingstraject directeur · Reactie op verslag leerkrachten eigen actieonderzoek
4. Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet (2009-2)	Sept/Okt 2009 3 weken (KBW)	<p>Standaard begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> · Voorbereiding project + aandacht voor voortgang · Evaluatie van het project (+ voortgang) <p>Begeleiding o.b.v. specifieke vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kwaliteit van interactie in de klas
5. Media (2010-1)	April 2010 3 weken	<p>Standaard begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> · Voorbereiding project + aandacht voor voortgang · Evaluatie van het project (+ voortgang)
6. De verbeelding De vertaling (2010-2)	Sept/okt 2010 3 weken (KBW)	<p>Standaard begeleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> · Voorbereiding project + aandacht voor voortgang · Evaluatie van het project (+ voortgang) <p>Begeleiding o.b.v. specifieke vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Vastleggen afspraken voor 2011-2015 in (taal)beleid · Afsluiting d.m.v. een interview in ieder bouwdeel: vastleggen onderzoeksvragen volgende beleidsperiode. · Bespreking doorstart in lectoraat 'Taalgebruik & Leren'

Tabel 3: Overzicht van de projecten en de interventie op de school

menlijke kennisconstructie te creëren in eerste instantie op wat hun wordt aangeleverd aan stappenplannen en ideeën. De besprekingen in het team vinden plaats op het raakvlak van de theoretische uitgangspunten van *Ruimte voor leren* en de vragen voortkomend uit de alledaagse praktijk van de leerkrachten. Het moge duidelijk zijn dat de meeste leerkrachten het eigen onderwijs niet direct vanuit dergelijke (nieuwe) theorieën inrichten, maar dat ze vooral willen werken vanuit hun praktijkkennis (zie bijvoorbeeld Verbiest, 2003) en de concrete vragen en problemen die ze zelf ervaren. Op deze school ligt aan de deelname aan de interventie vooral de problematiek van het werken in combinatieklassen ten grondslag. Voor deze leerkrachten is het voorstel om in projecten te gaan werken behoorlijk ingrijpend, omdat er wordt afgestapt van het idee dat er drie verschillende groepen in de klas zitten die elk apart met een programma moeten worden bediend. In de projecten worden de leerlingen, ondanks de grote verschillen in leeftijd, als één groep aangesproken en wordt er gezamenlijk gewerkt aan allerlei producten. Niet de activiteiten die door de leerkracht of de methodemakers zijn bedacht staan centraal, maar de ideeën van de leerlingen vormen de basis van allerlei onderzoeken en activiteiten.

De agenda tijdens de eerste teamvergaderingen wordt vooral bepaald door de vraag om concrete uitwerkingen. Zo is er bijvoorbeeld een document gemaakt onder de titel *Een Bereiteri-aans project in de klas*, waarin een poging wordt gedaan om de leerkrachten te ondersteunen bij het creëren van een KBE (Bereiter, 2002). Die praktische uitwerkingen zijn altijd voorzichtig geformuleerd, omdat het niet moet leiden tot een vervanging van het bestaande aanbod. Het is juist de bedoeling dat de leerkrachten het onderwijs en de leeromgeving gaan vormgeven door zelf keuzes te maken.

Concrete vragen van leerkrachten en het bespreken van mogelijke organisatorische uitwerkingen voor het werken in de klas zijn dan weliswaar bepalend in de eerste fase van de interventie, toch is er in ieder gesprek ook altijd aandacht en ruimte voor de persoonlijke verhalen en overtuigingen van individuele leerkrachten. Een centraal uitgangspunt van de interventie is dat iedere leerkracht in staat moet worden gesteld de leeromgeving te veranderen op een bij hem of haar passende wijze. In de teamgesprekken zijn de gepresenteerde antwoorden en uitwerkingen daarom altijd een onderdeel van het proces waarin de leerkrachten gaan aanvaarden dat het inrichten en verbeteren van het onderwijs een zeer complex proces is, waarvoor geen pasklare antwoorden en handleidingen geschreven kunnen worden. Door in de gesprekken aandacht te hebben voor de persoonlijke drijfveren van de individuele leerkrachten lukt het steeds beter om op basis van de uitgevoerde experimenten en de opgedane ervaringen ruimte te creëren voor inhoudelijk acties op het gebied van taalgebruik en leren.

Een opvallend aspect van de gesprekken op teamniveau is het steeds terugkerende onderwerp dat het best kan worden samengevat met de angst voor de inspectie. Bij de pogingen om het onderwijs anders in te richten speelt niet alleen de discussie over hoe het handelen van leerkrachten er uit zou moeten zien, maar ook de vraag of dit in het huidige basisonderwijs is toegestaan en of de werkwijze niet zal leiden tot lagere opbrengsten. Op vrijwel iedere vergadering komt tijdens de eerste fase van de interventie steeds weer de zorg over het mogelijke oordeel van de inspectie aan de orde (die vragen spelen ook op alle andere scholen een rol).

Naast de aandacht voor de organisatie van een project is er in de eerste fase ook aandacht voor de taalgebruiksontwikkeling van de leerlingen, maar die aandacht is vrijwel uitsluitend traditioneel van aard. Dat wil zeggen dat de leerkrachten in de projecten ruimte reserveren voor het geven van 'taallesjes'. Dat betekent dat ook binnen de projecten de neiging ontstaat om specifieke opdrachten en activiteiten te organiseren die zijn gericht op de ontwikkeling van de mondelinge en/of schriftelijke vaardigheden. Die taken vormen dan tot op zekere hoogte een aanbod binnen de ruimte die leerlingen hebben om samen te werken aan het eigen onderzoek. Ook zijn de taken vaak gericht op de meer technische deelvaardigheden, zoals technisch lezen, spelling en woordenschat. In de voornemens behorend bij het actieonderzoek zijn de leerkrachten dan vaak *te* concreet ("Alle kinderen hebben een elfje gemaakt dat aan de hand van vragen van de leerkracht is ontstaan"), of juist *te* abstract ("bevorderen van mondelinge taalvaardigheid"). Het besef dat in een KBE altijd sprake is van het gebruik van mondelinge (en schriftelijke) taal als middel voor het leren en voor de taalgebruiksontwikkeling van de leerlingen is in de beginfase nog niet aanwezig. Ook het feit dat de leerkracht een belangrijke rol in dat ontwikkelingsproces kan spelen door terloops en soms expliciet aan te sluiten bij dat taalgebruik, komt nog niet tot uiting in de logboekverslagen en in de teambesprekingen. Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten nog niet georiënteerd zijn op de relatie tussen taalgebruik en leren, zoals dat in de interventie is bedoeld.

Fase 2: De rol van het (mondeling) taalgebruik voor het leren

Het project 2009-2 was in het geheel van de interventie op De Oesdrip erg belangrijk. De innovatie zoals bedoeld kreeg gestalte, omdat teamleden greep kregen op het inhoudelijke gedachtegoed en op het belang van het eigen actieonderzoek als basis voor het systematisch werken aan veranderingen in de eigen klas. In 2009 wordt uitgebreid gesproken over het verhogen van de kwaliteit van het eigen actieonderzoek. De leerkrachten formuleren als gevolg van deze vergadering nieuwe onderzoeksvragen en doen nauwkeuriger en gericht verslag van hun ervaringen in het eigen logboek. Naderhand krijgen de leerkrachten eerst schriftelijk en later ook mondeling feedback op het eigen actieonderzoek. Op deze school valt op hoe serieus dat actieonderzoek wordt uitgevoerd en hoe uitgebreid er verslag van wordt gedaan.

In de onder- en de bovenbouw richten de vragen zich vanaf 2009-1 meer en meer op de (mondelinge) taalgebruiksontwikkeling van de leerlingen als onderdeel van het leren in projecten. Uit een veldnotitie na het project 2009-1: "In de evaluatie en in de periode naar het volgende project worden de mogelijkheden onderzocht om de mondelinge taalvaardigheid meer op gang te krijgen. Het is namelijk duidelijk geworden dat de focus ligt op de mondelinge taalvaardigheid. De leerkrachten hebben nu meer greep gekregen op wat die rol van de mondelinge taalvaardigheid kan betekenen en ze zien het belang van de interventie om juist daarop in te spelen." Tijdens het project van de Kinderboekenweek in oktober (2009-2) is het landelijke thema 'Aan Tafel! Over eten en snoepen in kinderboeken' omgebouwd naar 'Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet'. In een teamvergadering wordt besproken dat het binnen dit thema gaat om een gerichte zoektocht naar de relatie tussen taalgebruik en leren, en de leerkrachten nemen zich voor de eigen doelen en vragen stevig te documenteren in het persoonlijk actieonderzoek. In de onderbouw wordt gestreefd om in een betekenisvolle leeromgeving, die zoveel mogelijk door de leerlingen zelf wordt gecreëerd, aandacht te schenken aan de interactie. De bedoeling is dat de leerkrachten een helder beeld krijgen van de verschillende kenmerken van de gesprekken die

plaatsvinden in de klas en hoe die gesprekken verlopen. De uitkomsten van hun onderzoek worden besproken op teamniveau waarin ook de probleemstellingen en ervaringen van de andere leerkrachten centraal staan. Deze teamvergadering leidt vervolgens tot een document met hypothesen, mogelijke conclusies en richtinggevendende uitspraken voor het werken in de verschillende bouwdelen. In de onderbouw gaat men zich richten op de interactie met de leerlingen tijdens het (samen) werken en op de integratie van taal- en schrijfactiviteiten. In de middenbouw wordt het lezen en schrijven ingebed in de mondelinge taal en in de plannen waar de leerlingen zelf mee komen en in de bovenbouw komt bijvoorbeeld steeds meer aandacht voor het samen maken van plannen op basis van onderzoeksvragen, maar ook op het begrijpen van ‘abstractere schooltaal’ en de inzet van ‘hogere denkvaardigheden’.

De verdieping naar de rol van taalgebruik bij het leren vindt in alle bouwdelen plaats. De leerkrachten van de onder- en bovenbouw storten zich daarbij vooral enthousiast in het avontuur, terwijl de experimenten in de middenbouw altijd in relatie blijven staan tot het vervolmaken van de organisatie van een project. Op teamniveau betekent dit dat er in de interventie blijvend aandacht is voor die organisatie en het verder vormgeven van de leeromgeving, maar dat er veel meer tijd en aandacht is voor taalgebruik en de taalgebruiksontwikkeling. Er wordt meer en expliciet stilgestaan bij de rol die de leerkracht speelt in de klassikale interactie: welke type vragen worden er aan de leerlingen gesteld? En op welke wijze krijgen de leerlingen ruimte in de interactie, bijvoorbeeld door stiltes te laten vallen, of door beurten door te geven. Het gaat hier om vaardigheden die passen bij dialogisch lesgeven (Alexander, 2004; Wells, 1999). Bij het samenwerkend leren staat de vraag centraal hoe de kwaliteit van peerinteractie kan worden vergroot, door bijvoorbeeld de *ground rules* (Dawes, Mercer & Wegerif, 2000) te bespreken als basis voor een switch van *cumulative talk* naar *exploratory talk* en welke ondersteunende rol en functie de interventies van de leerkracht hebben bij dat samenwerkend leren.

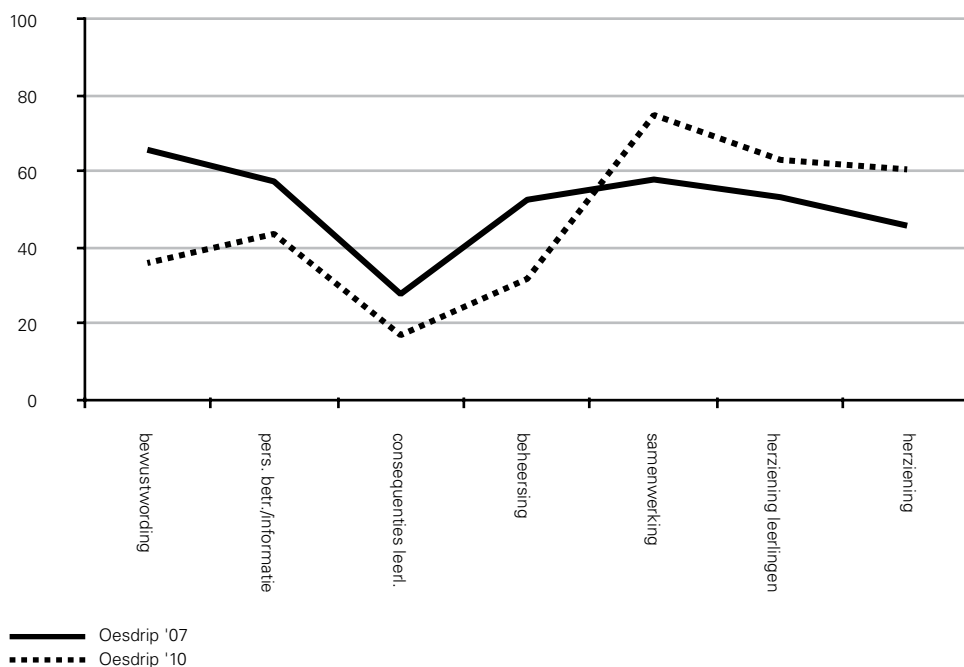
In het laatste jaar van de interventie wordt met name rondom de kwaliteit van het taalgebruik in de klas verder geëxperimenteerd. Men heeft meer greep gekregen op aspecten van de mondelinge taalvaardigheid, dat wil zeggen meer greep op de eigen rol en taalgebruik als basis voor de (taalgebruiks)ontwikkeling van de leerlingen, zoals deelname aan gesprekken en interactief leren. Ook het terloops aandacht schenken aan de ontwikkeling van de geletterdheid, het lezen en schrijven, krijgt steeds meer aandacht. Het leesonderwijs stond bijvoorbeeld in het begin van de interventie nog volledig in het teken van technisch lezen en het verhogen van de opbrengsten op de diverse Citotoetsen, maar nu draait het om lezen en schrijven *om te leren* en wordt ook binnen die doelstellingen van geletterdheid het belang van interactie onderkend. Soms is die oriëntatie op lezen en schrijven nog wel traditioneel van aard en wordt er een letterlijke transfer uit de methode gemaakt, bijvoorbeeld ten aanzien van de strategieën van het begrijpend lezen, of het ‘maken van een boekverslag aan de hand van de vier W’s’, maar steeds vaker zijn de leerkrachten zich ook bewust van wat er terloops aan taalgebruiksontwikkeling plaatsvindt of kan plaatsvinden.

7.2.6 DE ONTWIKKELING OP SCHOOLNIVEAU

In deze paragraaf staan de ontwikkelingen (op schoolniveau) centraal. Eerst wordt ingegaan op de betekenisvolle veranderingen die uit de drie vragenlijsten naar voren zijn gekomen en daarna worden in paragraaf 7.6.2 de ontwikkelingen in meer kwalitatieve zin besproken.

Betrokkenheid, opvattingen en inschatting eigen gedrag

Een manier om iets van de ontwikkeling op de school zichtbaar te maken is door de vragenlijsten van de nul- en de eindmeting met elkaar te vergelijken. Hieronder staan de betrokkenheidsprofielen van de nulmeting uit 2007 en van de eindmeting in 2010.



Figuur 3: Betrokkenheidsprofiel teamgemiddelde De Oesdrip: vergelijking begin- en eindmeting

De percentielscore bij *bewustwording* is gedaald van 66 naar 36. Dat wil zeggen dat het team nu veel meer weet van de interventie, nog steeds belangstelling heeft en vooral zelfverzekerder is over de eigen rol. Ook op de beide andere onderdelen van 'zelfbetrokkenheid' scoort het team lager. De hoogste score (binnen die zelfbetrokkenheid) is eind 2010 op 'persoonlijke betrokkenheid'. Dat betekent dat men geïnteresseerd is in de vernieuwing.

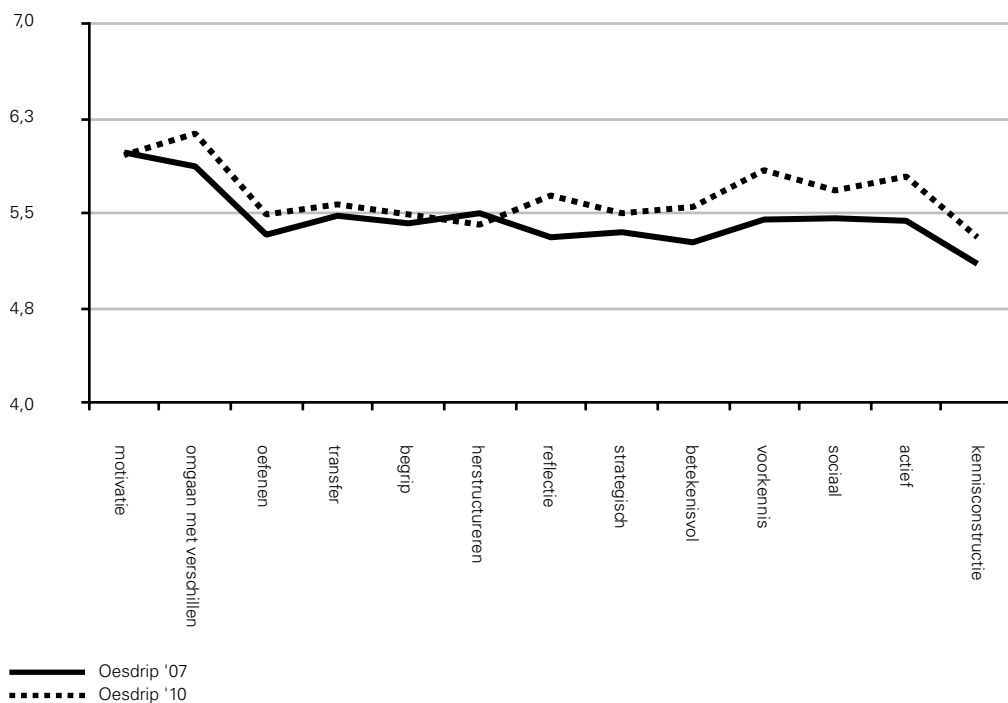
Binnen de zogenoemde 'taakbetrokkenheid' is van *beheersing* de percentielscore met 21 punten gedaald. Dat is erg veel. Leerkrachten maken zich in 2010 veel minder zorgen over de taakverzwaring en facilitering dan drie jaar eerder. Ze geven aan dat ze in staat zijn de vernieuwing te realiseren in de dagelijkse praktijk.

De score op *samenwerking* is 17% gestegen. Een hogere score betekent dat men meer gericht

is op het met elkaar samen werken in deze vernieuwing. In het team is de betrokkenheid vooral op de anderen gericht (team en leerlingen).

Opvallend is de stijging van 15% op *herziening*. In de betrokkenheidstheorie wordt een dergelijke stijging vaak gezien als een vorm van weerstand. De leerkrachten spreken dan als het ware uit dat ze liever iets anders doen dan deze interventie. Op deze school betekent het echter dat de interventie een plek heeft gekregen in het dagelijkse werk van de leerkrachten en dat het team nu een proces in gaat van verdere verdieping en vernieuwing (ze worden een Jenaplanschool).

In de vergelijking van de betrokkenheidsprofielen van de school wordt dus duidelijk dat de interventie is aangeslagen. Het schoolprofiel heeft een ontwikkeling doorgemaakt van hoge scores op zelfbetrokkenheid naar hoge scores op de 'anderbetrokkenheid'. Het is een team dat veel ervaring heeft opgedaan met de vernieuwing en de leerkrachten hebben, getuige de relatief hoge score op *herziening*, nu concrete ideeën over hoe ze verder willen. De hoge betrokkenheid van de school bij het project wordt bevestigd in observaties.

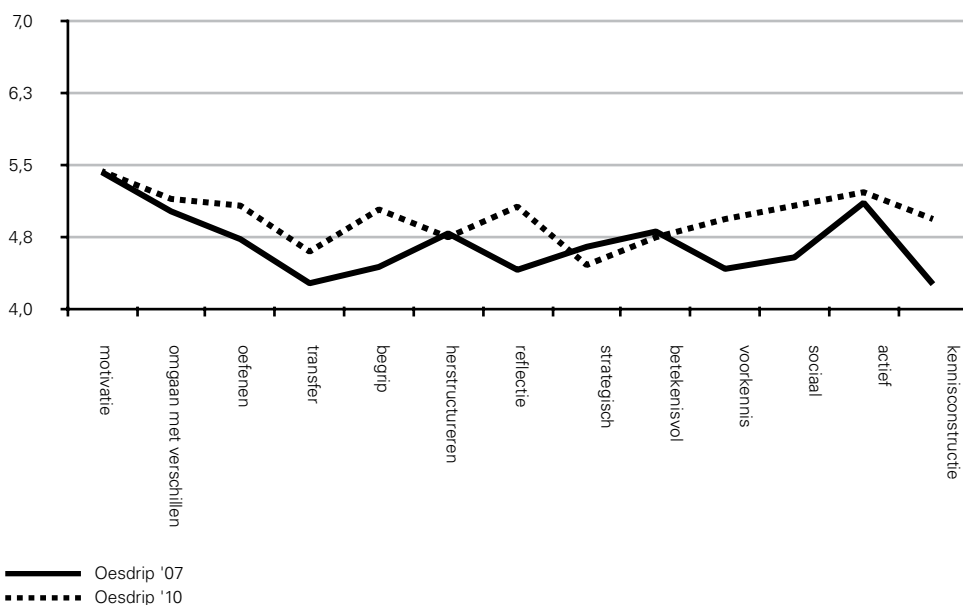


Figuur 4: Opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie

In de *opvattingen over leren* zijn er geen betekenisvolle veranderingen opgetreden. Wel kan worden geconstateerd dat elf van de dertien scores hoger zijn in 2007. De hoogste score is nu *omgaan met verschillen*, de laagste nog steeds *gezamenlijke kennisconstructie*. De onderlinge verschillen zijn nu nog kleiner dan in 2007, namelijk maximaal .8 tussen hoogste en laagste score.

Met name de principes met betrekking tot de leeromgeving laten een kleine stijging zien in 2010. *Voorkennis* en *reflectie* zijn in 2010 niet langer de laagste scores binnen 'intern cognitieve' principes van leren.

Het is interessant om te zien dat de school, volgens eigen inschatting in 2010 beter in staat is om de verschillende leerprincipes een plek te geven in het eigen onderwijs. Deze scores zijn nu ook meer in overeenstemming met de opvattingen van het team.



Figuur 5: Inschatting van eigen gedrag m.b.t. leren en gezamenlijke kennisconstructie (gemiddelde score)

De grootste verschillen worden gemeten bij *begrip* (9%), *reflectie* (10%), *betekenisvol leren*, *sociaal leren* en *gezamenlijke kennisconstructie* (9%). In 2007 werd op de fundamentele principes (*motivatie* en *omgaan met verschillen*) en ook op de *actieve betrokkenheid* al hoog gescoord. Dat zijn ook in 2010 nog de principes waarvan de leerkrachten inschatten dat ze die goed in de praktijk weten te brengen. Over de hele linie zijn de scores wat hoger dan in 2007.

In de interventie is de *betekenisvolle context* steeds een belangrijk onderwerp geweest. De leerkrachten hebben in alle bouwdeelen ook serieus werk gemaakt van het vertalen van een van de uitgangspunten van de interventie, namelijk 'ruimte voor leerlingen', waarbij de leerlingen vanaf de start van een project ook daadwerkelijk een eigen, of betere gezegd een gezamenlijke, betekenisvolle context mochten creëren. Blijkbaar schatten de leerkrachten in dat ze daartoe in 2010 ook beter in staat zijn. Binnen die betekenisvolle context hebben de leerkrachten geëxperimenteerd met verschillende routines zoals kringgesprekken, samenwerkend leren (tweetalgesprekken en werken in groepjes). Binnen die verschillende routines hebben de leerkrachten meer een begeleidende rol gekregen en zijn ze beter in staat tot het 'succesvol beïnvloeden' van

interne cognitieve principes en dan met name *begrip* en *reflectie*. Doordat er in de school steeds meer grip is op de didactiek van het dialogisch leren, zijn de leerkrachten volgens eigen inschatting beter in staat de begripsontwikkeling en het reflectief vermogen van de kinderen te beïnvloeden.

Veranderingen op schoolniveau in meer kwalitatieve zin

Wanneer de gemiddelde scores van de vragenlijsten uit 2008 en 2010 met elkaar worden vergeleken, dan leidt dit tot de conclusie dat er (op schoolniveau) sprake is geweest van voornamelijk positieve ontwikkelingen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de ontwikkeling van de (persoonlijke) betrokkenheid bij de interventie en daaruitvoortvloeiende nieuwe kennis en vaardigheden die nodig zijn om de belangrijke uitgangspunten in de klas vorm te geven. Op schoolniveau worden die ontwikkelingen duidelijk in de betrokkenheid bij de interventie en in de manier waarop de kennis en vaardigheden in teambijeenkomsten met elkaar wordt gedeeld en hoe er in sommige opzichten zelfs een specifiek taalgebruik (een jargon) is ontstaan. Na verloop van tijd wordt er in het team bijvoorbeeld met de zin “al doende praat men” aangegeven dat de kwaliteit van de interactie met jonge leerlingen samenhangt met de activiteit waarmee de leerlingen op dat moment bezig zijn, of er wordt van “vertragen” gesproken, om aan te geven dat leerlingen niet direct aan de slag moeten gaan, maar moeten leren dat een goed project zich in fasen afspeelt. Het duurzame karakter van de interventie wordt echter op schoolniveau vooral gewaarborgd door het gezamenlijke taalbeleid dat is geformuleerd voor de periode na de interventie. *Ruimte voor leren* moet op De Oesdrip worden gezien als een interventie die nauw aansloot aan bij het traject rond ‘de adaptieve school’ (afgerond in 2007) en heeft de basis gelegd voor allerlei nieuwe initiatieven. De directeur zegt daarover: “Toen (*in 2007*) waren we al bezig met een onderwijsvisie, maar aan de hand van adaptief onderwijs slaagden we er niet in om een vertaalslag naar onderwijs in de klas te maken. Dat is met *Ruimte voor leren* heel goed gelukt. Nu gaan we aan de slag met het complementeren van die visie, door een Jenaplanschool te worden en tegelijkertijd door te gaan met *Ruimte voor leren*” (bron: veldnotitie 2010). De school maakt in 2011 een doorstart in het kader van een onderzoeksproject van het lectoraat ‘Taalgebruik & Leren’: “(...) waar we ons nadrukkelijker willen bezighouden met het gedachtegoed een plaats te geven in alle groepen en alle aspecten van taalgebruik en leren samen te brengen,” aldus de directeur. Met de opmerkingen van de directeur wordt duidelijk dat de inhoudelijke aspecten van de interventie niet alleen gedurende twee projecten per jaar gestalte krijgen, maar ook in de reguliere lessen en daarmee is het team van deze school in een derde fase gekomen, waarbij het niveau van de projecten wordt ontstegen en de integratie in het dagelijkse werk (‘de gewone lessen’) centraal staat.

De leerkrachten kregen eerst handvatten aangereikt voor de organisatie en tegelijkertijd is geïnvesteerd in het loskomen van traditionele opvattingen over de inrichting van het (taal)onderwijs. De leeromgeving is anders ingericht, door voor langere tijd te werken aan thema’s, de leerlingen hebben meer ruimte gekregen om samen te sleutelen aan *big ideas*, de rol van de leerkracht heeft zich ontwikkeld en is vastgelegd in protocollen en (didactische) aandachtspunten. De leerkrachten zijn staat om de projecten gevarieerd vorm te geven, door afwisseling te organiseren tussen het klassikale kringgesprek en samenwerkend leren in groepjes en door de eigen interactieve rol daarin te (h)erkennen en aandacht te hebben voor de begrips- en taalgebruiks-

ontwikkeling. Niet alleen is de mondelinge taalontwikkeling een onderdeel geworden van de gezamenlijke kennisconstructie in projecten, maar gaandeweg ook het lezen en schrijven. Het onderzoekend vermogen van leerkrachten heeft zich ontwikkeld, de experimenten werden nauwkeuriger en het overleg in het team heeft ertoe geleid dat die ervaringen werden gedeeld en konden worden gekoppeld aan kennis over de relatie relatie tussen ‘taalgebruik en leren’.

Met alle leerkrachten is ten behoeve van het formuleren van het taalbeleid in januari 2011 een eindgesprek geweest, waarin de vraag centraal stond welke ontwikkeling men heeft door gemaakt, wat de huidige stand van zaken is, hoe projecten nu in de verschillende bouwen worden georganiseerd, op welke wijze taal en taalgebruik daar een plek in hebben gekregen en welke doelstellingen in de volgende beleidsperiode gehaald moeten worden. Ook is besproken in hoeverre de doelstellingen van *Ruimte voor leren* een plek hebben gekregen in de reguliere lessen. Er is voor de periode 2011-2015 nieuw taalbeleid geformuleerd en de school maakt een doorstart in het kader van het lectoraat ‘Taalgebruik & leren’, waarin de eigen onderzoeksvragen centraal zullen staan. In dat taalbeleid (2011-2015) worden voornemens vastgelegd die duidelijk maken welke veranderingen er op schoolniveau hebben plaatsgevonden. In het beleid was nooit sprake geweest van een relatie tussen taalgebruik en leren en taalonderwijs werd gepland op het niveau van deelvaardigheden en de aanschaf/vervanging van methodes. Nu draait het in het taalbeleidsplan om het vasthouden van wat er in gang is gezet met *Ruimte voor leren* en de aandacht voor ‘wereldoriëntatie en taalgebruiksontwikkeling’ en voor ‘samenwerkend leren en taalgebruik’. Ook de professionalisering is niet (meer) top-down georganiseerd, maar de leerkrachten krijgen de ruimte om blijvend te experimenteren aan de hand van onderzoeksvragen uit de eigen praktijk en ieder jaar worden gezamenlijke doelstellingen geformuleerd. Voor de periode 2011-2015 worden bijvoorbeeld in de onderbouw onderzoeksvragen geformuleerd, waar die relatie tussen taalgebruik en leren veel meer aan de orde komt. De leerkrachten willen zich richten op “de verdere ontwikkeling van het samenwerkend praten en leren met en zonder de leerkracht”. En: “Hoe borgen we dit? Bijvoorbeeld: nu evalueren we vaak na een werkles. Dat is heel belangrijk, maar de kans dat zoiets weer wegzakt is wel groot denk ik. We moeten iets van een lijst hebben met betrekking tot wat je moet doen met mondelinge taal. Ook hoe je de ontwikkeling kunt volgen. Dat zou dan in de jaarplanning kunnen worden opgenomen. Mondelinge taal is moeilijk te pakken, dus moeten de afspraken op papier”.

Het feit dat *Ruimte voor leren* op een relatief natuurlijke wijze onderdeel werd van de schoolverbetering, lijkt een belangrijke voorwaarde te zijn voor duurzame schoolontwikkeling. Tijdens het gehele professionaliseringstraject valt op dat de discussies in het team levendig zijn. De leerkrachten zijn persoonlijk betrokken, nemen zelf initiatief en durven te experimenteren. Vanaf het begin staat voor iedere leerkracht de vraag centraal hoe de uitgangspunten van de interventie in een project kunnen worden vertaald naar de eigen klas. Ze doen dat steeds op geheel eigen wijze. De directeur geeft de ruimte om die persoonlijke vertaalslag te maken en in de teamvergadering wordt op schoolniveau de verbinding gemaakt tussen de verschillende bouwdeelen. Een van de voordelen van een kleine school is dat de leerkrachten niet alleen betrokken zijn bij het werk in de eigen klas, maar bijna vanzelfsprekend ook bij het werk van de andere collega’s. Op De Oesdrip wordt veel tijd en energie gestoken in gezamenlijk overleg over de thema’s, het uit-

voeren van klassen-overstijgende activiteiten, maar ook met betrekking tot het gezamenlijk formuleren van taal- en leesbeleid. De manier waarop dat tot stand is gekomen moet worden gezien als een voorbeeld van gezamenlijke kennisconstructie op teamniveau en is een belangrijke graadmeter voor die duurzaamheid. Er is een gedeelde visie over de wijze waarop deze kleine school nu en in de toekomst het leren en taal leren van de leerlingen wil vormgeven. De nodige kennis en vaardigheid is aanwezig om die rol van taalgebruik bij het leren en taal leren in te vullen.

Aandacht voor de meertalige situatie is op De Oesdrip geen onderdeel geweest van de interventie. Ook hebben de bevindingen op dat terrein nog niet geleid tot initiatieven voor het te voeren taalbeleid. Net als op zo veel scholen staat het Fries als een vak vaak voor maximaal een uur per week ingeroosterd. Er is geen zichtbare aanleiding om te veronderstellen dat de leerkrachten het gebruik van het Fries (naast het Nederlands) zien als een belangrijk aspect van en voor het leren van de leerlingen. In de klassen wordt het Fries (onbewust) naast het Nederlands gebruikt, zowel door leerkrachten als door leerlingen, maar dit wordt niet direct gezien als een aspect van meertaligheid. Men lijkt zich er niet bewust van te zijn dat *code-switching* en/of *translanguaging* (zie o.a. Garcia, 2009) aan de orde van de dag is. In hoofdstuk 10 wordt nader ingegaan op dit fenomeen.

7.3 HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE IN DE ONDERBOUW

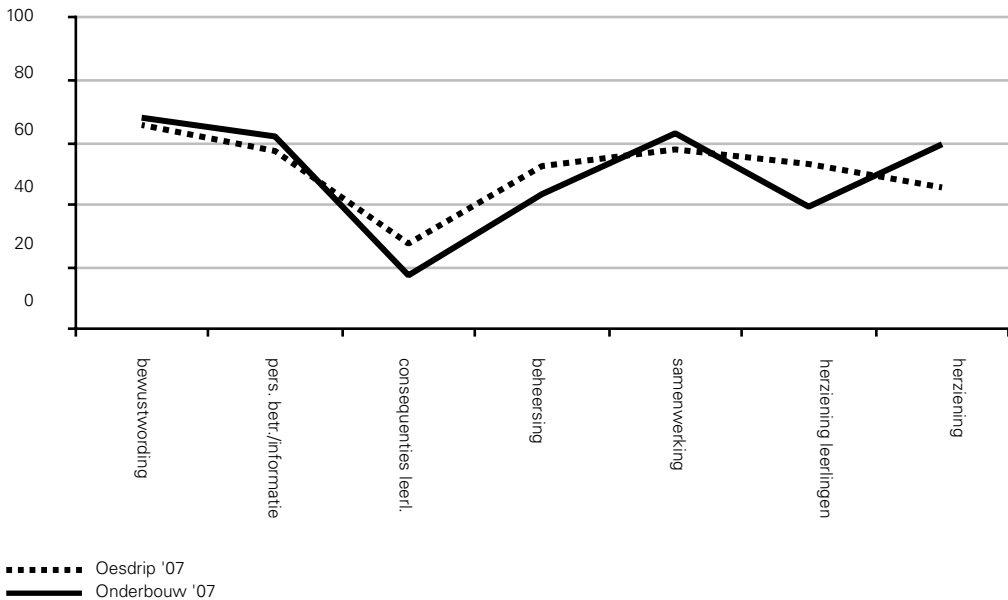
In de paragrafen 7.3, 7.4 en 7.5 zal aan de hand van de data een meer gedetailleerde ontwikkeling worden geschetst binnen de verschillende bouwdelen van de school. De school heeft drie klassen. De groepen 1, 2 en 3 (onderbouw), 3, 4 en 5 (middenbouw) en 6, 7 en 8 (bovenbouw). De ontwikkelingen worden per bouwdeel en zoveel mogelijk op chronologische wijze beschreven. In de onder- en middenbouw komen daardoor steeds twee leerkrachten tegelijkertijd ter sprake. Pas in de interpretatie van de bevindingen wordt daar waar nodig een onderscheid gemaakt tussen de twee leerkrachten.

7.3.1 DE BEGINSITUATIE IN DE ONDERBOUW

De beginsituatie in de onderbouw wordt vooral beschreven aan de hand van de afgenomen vragenlijsten. De uitkomsten worden gecombineerd met interpretaties van observaties tijdens de eerste teamgesprekken op de school. De beide leerkrachten, Sandra en Nynke, hebben gedurende het hele traject in de onderbouw gewerkt. In het begin hebben ze even moeten zoeken naar de manier waarop ze de doelen van het interventieproject konden vertalen naar de eigen klas. De leerkrachten hebben ervoor gekozen om steeds gezamenlijk actieonderzoek uit te voeren en gezamenlijk te reflecteren op de uitgevoerde projecten. Daarom kan in deze paragraaf gemakkelijk in termen van ‘de onderbouw’ worden gerapporteerd.

De scores op de ‘betrokkenheidsvragenlijst’ (figuur 6) vertonen geen betekenisvolle verschillen met het schoolprofiel in de 0-meting. De enige uitzondering wordt gevormd door een stijgende lijn bij ‘herziening’.

De leerkrachten uit de onderbouw zijn aan het begin van de interventie nog niet overtuigd dat *Ruimte voor leren* de manier is om het onderwijs in de onderbouw een positieve impuls te geven. Met name de stijging op ‘herziening’ betekent dat men in 2007 eigenlijk andere ideeën

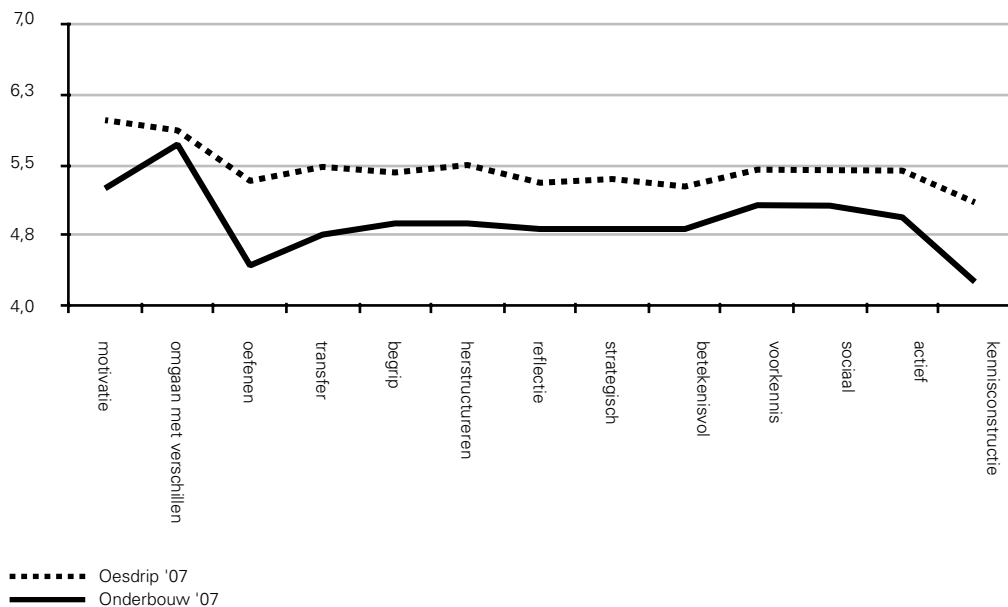


Figuur 6: Gemiddeld betrokkenheidsprofiel onderbouw t.o.v. team (2007)

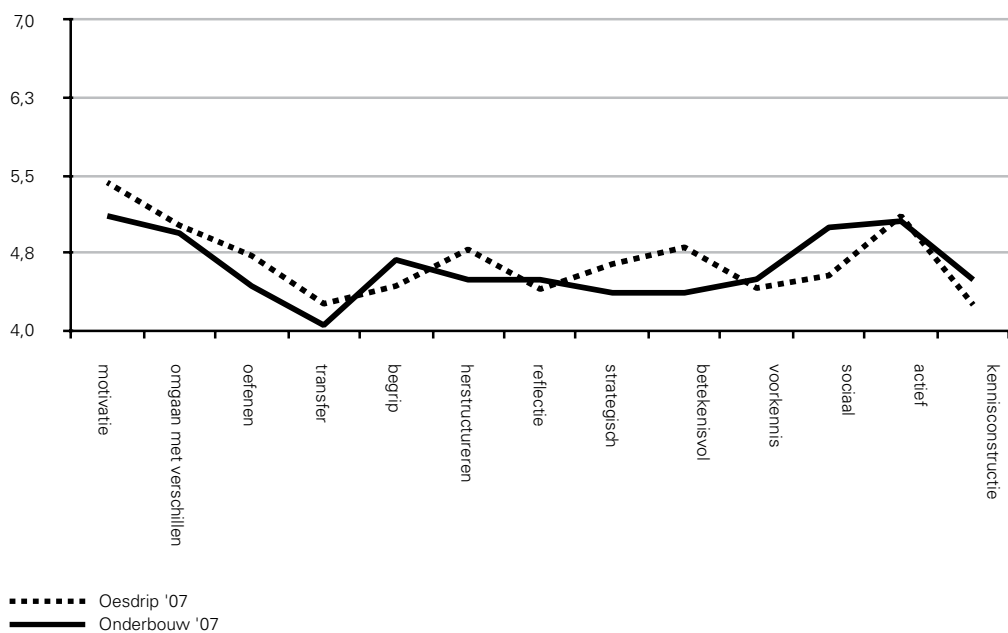
heeft over de richting waarin men zich wil ontwikkelen (in de vragenlijst worden die ideeën niet geëxpliciteerd). Die ideeën houden wellicht verband met de vooronderstelling van de leerkrachten dat 'deze tijd' vraagt om een meer programmatische aanpak in de onderbouw en ook dat de interventie *Ruimte voor leren* heel erg lijkt op de manier waarop er in onderbouwen al veel langer wordt gewerkt. De leerkrachten hebben het idee dat ze al werken vanuit de leerlingen, dat er al sprake is van samenhang tussen verschillende (kennis)domeinen et cetera. Het kost enige tijd voordat ook in deze bouw het besef komt dat er op het gebied van gezamenlijke kennisconstructie en op het gebied van de kwaliteit van interactie ook voor de onderbouw nog iets te ontwikkelen is. Uit de beschrijving zal blijken dat dit idee vooral na het derde project (2009-1) en tijdens het vierde project (2009-2) ontstaat.

In figuur 7 scoort de onderbouw in de nulmeting betekenisvol lager op een aantal onderdelen van de vragenlijst met betrekking tot de *opvattingen* over leren vergeleken met de gemiddelde scores van het team (waarvan de onderbouw natuurlijk deel uitmaakt). In deze uitslag wordt ook wel duidelijk dat men de interventie in eerste instantie niet betreft op de eigen situatie. Gemiddeld scoort bijvoorbeeld *kennisconstructie* in de *opvattingen* zelfs lager (!) dan op de vragenlijst waar men het eigen gedrag inschat. Dat is theoretisch weliswaar niet onmogelijk, maar op zijn minst heel opvallend, omdat de algemene verwachting is dat leerkrachten op *opvattingen* hoger scoren dan op *inschatting eigen gedrag*.

Op de vragenlijst *inschatting* (figuur 8), wordt soms wat hoger en dan weer wat lager dan het schoolgemiddelde gescoord. De hoogste scores zien we op de fundamentele leerprincipes, maar



Figuur 7: Gemiddelde score 'Opvattingen' van de onderbouw t.o.v. het team (2007)



Figuur 8. Gemiddelde score 'inschatting eigen gedrag' van de onderbouw t.o.v. team (2007)

ook op twee van de drie leeromgevingsprincipes *sociaal leren* en *actieve betrokkenheid*. De laagste score is op *transfer*. Dat is ook opvallend, omdat in het algemeen, leerkrachten in de onderbouw juist beweren dat de aanpak heel thematisch en integraal is. In een dergelijke leeromgeving mag juist worden gerekend op ‘terloopse’ winst op diverse terreinen en op transfer.

In de gesprekken met de onderbouwleerkrachten komt herhaaldelijk naar voren dat de leerlingen zo’n kleine woordenschat hebben en zo moeilijk tot spreken komen. Ook blijkt dat de leerkrachten het taalonderwijs als een vak op het rooster zien. Men is zich niet bewust van het belang van de rol van het taalgebruik. Vanuit die gedachte is het begrijpelijk dat de leerkrachten in het begin meer georiënteerd zijn op de trend om in de onderbouw juist meer programmatisch te gaan werken (bijvoorbeeld met de methode *Schatkist*). Doelgerichtheid, tussendoelen halen, lezen (als een vorm van gestructureerd letters aanbieden) staan net als bij zoveel andere scholen hoog op de agenda in de onderbouw.

De scores van *opvattingen* en *inschatting eigen gedrag* liggen relatief dicht bij elkaar en dat bevestigt het beeld dat de leerkrachten vinden dat ze het gedachtegoed al weten vorm te geven in de onderbouw.

7.3.2 DE ONTWIKKELINGEN IN DE ONDERBOUW

In deze paragraaf is aandacht voor de ontwikkelingen in de onderbouw, waarbij duidelijk wordt dat deze worden gekenmerkt door een proces van lichte weerstand naar succesvolle implementatie.

Fase 1: organisatie en (onderwijskundige) vormgeving

Achteraf geven de leerkrachten aan dat ze het concept *Ruimte voor leren* in 2008 nog erg verwarrend vonden. Aan de ene kant weliswaar nieuw en spannend, maar het was ook lastig om het werken in projecten los te koppelen van het ‘gewone’ werk in de onderbouw (“daar werk je immers al in samenhang en thematisch”). De leerkrachten beseffen dat ze iets moeten met de interventie en vragen steeds om handvatten om een en ander te vertalen naar het werken in de groepen 1 en 2. Voor het *Kunstproject* (2008-1) wordt daarom, door de onderzoeker, een documentje met ideeën aangedragen en een uitwerking van de algemene doelstellingen en uitgangspunten van *Ruimte voor leren* naar een mogelijke werkwijze in de groepen 1 en 2 (en 3). In die uitwerking staan zaken centraal, die te maken hebben met de volgende uitgangspunten en vragen:

1. Wat zou het onderzoeken van *big ideas* kunnen betekenen voor de groepen 1, 2 en 3 en op welke wijze kunnen we dat zichtbaar maken in de klas?
2. Hoe geef je samenhangend (taal)onderwijs vorm, waarin interactie, aanvankelijk lezen en schrijven een logisch en functioneel onderdeel zijn van het algemene leren?
3. En meer specifiek voor het kunstproject: Hoe gaan we dat nu doen, in dit project? Hoe leggen we de relatie tussen taal en creativiteit/kunst?

In de teamvergadering is veel aandacht voor de vragen uit de onderbouw. Bijvoorbeeld tijdens een discussie over het nut van aanvankelijk technisch lezen worden de leerkrachten op een nieuw spoor gezet door te stellen dat het lezen niet alleen wordt bevorderd door leerlingen op een pro-

grammatische wijze met letters aan de slag te laten gaan, maar dat het samen kijken naar kunst (project 2008-1) als een specifieke vorm van lezen kan worden opgevat, waarin begrip wordt opgedaan. Ook is er aandacht voor de didactiek van ankergerstuurd onderwijs (Verhoeven & Aarnoutse, 1996, 2000) en het zoeken naar een balans tussen het volgen van het stappenplan (design *Ruimte voor leren*) en het maken van een eigen vertaalslag, waarbij ideeën van leerlingen centraal staan en niet de (programmatische) activiteiten.

Tijdens de voorbereiding op het tweede project (*Zinnenverzinsin*, 2008-2) leiden de vragen van de onderbouwleerkrachten tot het samenstellen van een map, waarin de ideeën van *Ruimte voor leren* zijn geconcretiseerd ten behoeve van de uitvoering van dit specifieke project in de Kinderboekenweek.

Fase 2: De rol van het (mondeling) taalgebruik bij het leren

Zoals in het voorgaande is beschreven, was de start moeizaam in de onderbouw. Het werken in projecten vinden de leerkrachten vanaf het begin weliswaar “leuk”, maar de relatie tussen de uitgangspunten van *Ruimte voor leren* en het eventuele belang ervan voor de onderbouw wordt niet direct gezien. Dit blijkt uit de logboekverslagen behorend bij het actieonderzoek. De onderzoeksvragen van de beide leerkrachten zijn heel algemeen geformuleerd en in de uitwerkingen zijn ze kort van stof. In de doelstellingen en reflecties zijn ze alleen gericht op de leerlingen (“met jonge kinderen een gedichtje maken aan de hand van een foto”), het gebruik van de aangeleverde materialen (“de map is de richtlijn”) en het uitvoeren van activiteiten. Dat verandert tijdens en na het project *De Tijdmachine* in het voorjaar van 2009. In het team is gesproken over hoe moeilijk het is om de leerlingen, met name in de onderbouw, ‘aan de praat’ te krijgen. In het actieonderzoek richten de beide leerkrachten zich op de aspecten van de mondelinge taalontwikkeling. Ze nemen zich voor om te “experimenteren met de kleine en de grote kring”, waarin “leerlingen mogen vertellen” en “leren presenteren”. Het leren werken vanuit de ideeën van de leerlingen begint vorm te krijgen en de leerkrachten willen onderzoeken in hoeverre het stramien van ‘verhalend ontwerpen’ (Greven & Letschert, 2005) past bij de uitgangspunten van *Ruimte voor leren* en of het ook past bij deze groep leerlingen. Na het project schrijven ze in een reflectie op het uitgevoerde plan: “We hebben een brief geïntroduceerd in de groep, maar de leerlingen reageren nauwelijks in het gesprek.” De leerkrachten rapporteren dat de activiteiten, zoals het gezamenlijk inrichten van kijktafels en het samen maken van een tijdmachine, weliswaar zinvol zijn, maar “het wil allemaal nog niet zo goed”. Met het laatste citaat doelen de leerkrachten met name op de kwaliteit van het mondeling taalgebruik van de leerlingen. Ook het registreren van de vorderingen van de leerlingen, als een soort houvast om te weten dat je de goede dingen doet, lukt niet, want “aan welke taaldoelen werken we eigenlijk?” De structuur van het gewone werken is weggevalen en dat is “rommelig”. Volgens de leerkrachten bedenken de leerlingen zelf niet veel en komen ze onderling niet echt tot gesprekken. Op een enkele leerling na “zeggen ze (ook) niks in de kring”. De leerkrachten concluderen dat het werken met ‘verhalend ontwerpen’ niet automatisch leidt tot hogere betrokkenheid bij de leerlingen. Het probleem lijkt in iets anders te zitten. In een teamoverleg staan we nadrukkelijk stil bij de probleemstelling en de bevindingen uit de logboekverslagen van de onderbouw. We concluderen dat het lijkt alsof deze leerlingen in een door de leerkrachten gecreëerde leeromgeving niet automatisch tot hoogwaardige interactie komen. Bij

de planning van het volgende project (*Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet*, 2009-2) gaan de leerkrachten op zoek naar de sleutel om de kwaliteit van het taalgebruik van de kinderen te bevorderen. Vanaf dit moment wordt voor het eerst een intrinsieke, persoonlijke betrokkenheid van de leerkrachten zichtbaar in de beschrijvingen. Er wordt niet meer gesproken van “we moeten”, maar de leerkrachten *willen* aan de slag met nieuwe concrete onderzoeksvragen. De doelen zijn nu niet meer alleen gericht op het doen van concrete activiteiten met leerlingen, maar geformuleerd in termen van professionalisering, zoals “we willen gesprekken voeren met kinderen in een uiteenlopende leeftijdsgroep” en op vragen als “hoe voeren we een *goed* gesprek?”, “Wat doe je met leerlingen die niets zeggen, of die niet gemotiveerd zijn?”, “hoe zorg ik voor echte interactie in de (kleine) kring?” en tenslotte “bij de zorgleerlingen staan de kwaliteiten en talenten centraal”. De activiteiten moeten volgens de leerkrachten gericht zijn op het “(...) samen doen en samen delen. Kinderen moeten van elkaar gaan leren”. In dergelijke voornemens wordt duidelijk dat de focus van de leerkrachten is gericht op de eigen rol en op het streven naar integratie tussen leren en taal leren in deze zeer heterogene groep.

In de evaluatie van het project schrijven de leerkrachten over de verschillende factoren die hebben bijgedragen aan het succes van het project en aan het inzicht dat ze hebben verkregen met betrekking tot hun onderzoeksvragen. Zo blijkt het, tot verrassing van de leerkrachten, mogelijk te zijn het aanbodgerichte karakter van de onderbouw (nog) meer los te laten. In dit project vormen ‘aanleidingen’ de basis van het leren en de taalgebruiksontwikkeling. De enige activiteiten die worden gepland zijn het bezoek aan de supermarkt, waarin ook de ouders participeren en het bereiden van een maaltijd, met producten die gezamenlijk werden ingekocht. De meeste andere activiteiten ontstaan vooral gaandeweg: “Op school hebben we bijvoorbeeld smulrollen gemaakt. De leerlingen nemen van tevoren van alles mee, zoals kookboeken. We praten, zingen, stempelen, knutselen, we gaan op stap, alles doen we in relatie tot elkaar.”

Ook de betrokkenheid van de ouders valt de leerkrachten op: “Het was een schot in de roos om de ouders mee te vragen naar de supermarkt. Er was eerst een korte voorlichting gegeven, waarbij de ouders duidelijk is gemaakt dat het in het project draait om het voeren van gesprekken met de kinderen. Naderhand reageren de ouders zeer enthousiast: “zo kan ik ook wel eens gaan winkelen met mijn kind.” In de supermarkt wordt gesproken over uiteenlopende zaken en de volwassenen wijzen de leerlingen op allerlei aspecten. De voorraden in de winkel en in het magazijn worden vergeleken, er wordt gesproken over wat het personeel doet, welke boodschappen bij elkaar staan en wat er precies gebeurt wanneer er lege flessen worden ingeleverd. De klas krijgt een rondleiding van een personeelslid. Volgens de leerkrachten hebben de leerlingen “zo nog nooit een supermarkt gezien”. Behalve een rondleiding moesten de leerlingen boodschappen doen om later iets te kunnen koken in de klas: er waren boodschappenlijstjes geschreven (getekend) en de leerlingen moesten betalen bij de kassa.

Uit bovenstaande beschrijving wordt duidelijk dat de leerkrachten het inzicht ontwikkelen dat echte betekenisvolle, complexe samenhangende activiteiten een beroep doen op allerlei domeinen van het leren en dat leren en taalgebruik daarin hand en hand gaan. In een reactie op de kookactiviteit schrijven de leerkrachten: “de leerlingen denken zelf na over ‘wat heb ik nodig’, ‘hoe werkt alles’, ‘wat moet ik doen’, ‘wat zeg je als je in een snackbar komt, of in een restaurant’, ‘wat zeg je als je er werkt.” In relatie tot de onderzoeksvraag van de leerkrachten is de belangrijkste conclusie dat nu “alle leerlingen meedoen en meepraten.”

Uit de kookactiviteit en het spel in de snackbar/restauranthoek komt een initiatief naar voren om een excursie te organiseren naar het dorpscafé (snackbar). Dit initiatief komt van een jongetje dat zelf in het café woont. Normaal is dat een heel stille jongen, nu vertelt hij honderduit tijdens het uitstapje: “Hij vertelt goed, hij luistert goed naar de vragen en geeft dan mooie antwoorden”. Het spel in de klas wordt daardoor ook verdiept: er worden uiteenlopende snacks en drankjes aan de gasten geserveerd en er wordt een naam bedacht (‘snackbar De Gekko’).

De ervaringen tijdens dit project moeten worden gezien als de sleutelgebeurtenis van de interventie. Met name tijdens de gesprekken in het team wordt duidelijk dat ‘we’ gezamenlijk greep hebben gekregen op wat werkt en wat niet werkt met betrekking tot de rol van het (mondeling) taalgebruik bij het leren van de kinderen. Met name door de vergelijking te maken tussen wat er gebeurde in het kringgesprek over de snackbar (volledig bedacht en gestuurd door de leerkrachten) en de kwaliteit van interactie tijdens de excursie naar de supermarkt en later naar het café, werkt verhelderend. Deze gebeurtenis vormt de basis voor een uitspraak die gedurende de rest van de interventie het motto is geworden van *Ruimte voor leren* in de onderbouw, namelijk “*leren is al doende praat men*”. Met deze jonge leerlingen praat je het best in echte, betekenisvolle activiteiten en dergelijke gesprekken vormen weer de basis voor de ontwikkeling van de (mondelinge) taalvaardigheid en voor al het leren.

De ontwikkeling die tijdens de projecten in 2009 is ingezet, wordt gecontinueerd en verdiept in de twee laatste projecten van de interventie (2010-1 en 2010-2). Tijdens het project *Media* (2010-1) richten de leerkrachten van de onderbouw zich op doelstellingen als, “met de groep een *mindmap* maken als start” en “de kinderen leren dat je tijdens een project in stappen werkt: je begint ergens, dan een plannetje maken, dan dingen samen doen en als alles klaar is, wordt er een presentatie gegeven”. De leerlingen krijgen gaandeweg meer ervaring met deze manier van werken en dat blijkt bijvoorbeeld uit de kwaliteit van de ideeën, die fors is toegenomen: er is een groepje dat zelf de krant met nieuwsberichten vult, een groepje dat een telefoonboek maakt met nummers en adressen uit de klas, iedere dag is er een weerbericht, er wordt een computer geknutseld en twee journalisten maken een fotoboek, waarin verslag wordt gedaan van het werk van de diverse groepen. De ideeën ontstaan vaak in de kring. Aan het einde van de dag doen de leerlingen verslag in de kring en vaak hebben die gesprekken het niveau van elkaar tips geven, bijvoorbeeld “misschien moet je bij de computer nog een muis maken”, of “het verhaal in de krant moet wel een titel hebben net als bij een boek”.

De leerkrachten geven aan steeds gemakkelijker opmerkingen en initiatieven van de leerlingen te kunnen hanteren als waardevolle *aanleidingen* voor het leren en de taalgebruiksontwikkeling. In een van de logboekbeschrijvingen wordt duidelijk hoe de leerkrachten de eigen rol opvatten: “Eén meisje bedacht de titel en het onderwerp voor het boek. Toen *iedereen* het daarover eens was gingen ze verder met het verhaal. De afspraak was dat de groep de hele ochtend aan het project zou werken. Als dat niet lukt, dan mag je leerkracht vragen om hulp en als de leerkracht druk bezig is, dan pak je even een boekje om te lezen. Bij dit groepje hebben ze mij nodig om de tekst voor het (prenten)boek op te schrijven. Ze bedachten de tekst zelf. Iedereen had inspraak. Het resultaat van het werk was in alle opzichten verrassend. De leerlingen waren trots dat ze samen een boek hadden gemaakt. Wij (= de leerkrachten) waren trots dat de leerlingen dat samen hadden gedaan. In de nabespreking hebben we veel plezier en de leerlingen krijgen inzicht in ‘waar

ben ik goed in en waar is mijn maatje goed in'. Dat komt ook omdat we aandacht hebben voor de verschillen tussen leerlingen in taakbeleving en taakuitvoering."

In deze anekdote wordt niet alleen iets zichtbaar van de relatie tussen gezamenlijke kennisconstructie en de mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling, maar ook de geletterdheidsontwikkeling staat steeds nadrukkelijker centraal. De leerkrachten zijn zich bewust geworden van de natuurlijke rol en plaats van die lees- en schrijfactiviteiten in het leren van de kinderen. In een project, waarin niet het aanbod, maar voor de leerlingen betekenisvolle aanleidingen centraal staan, wordt bewust, maar vooral terloops gewerkt aan een brede taalontwikkeling (mondeling en schriftelijk).

Het project *Media* heeft volgens de leerkrachten wel een beperkte houdbaarheid: "op den duur merk je dat het werken aan het eigen plan wel klaar is. Toen hebben we de filmcamera geïntroduceerd en we zijn aan de slag gegaan met interviews, filmopnames en toneelstukken." Zo ontstond er weer nieuw elan. "Er kwam zelfs iemand van Omrop Fryslân, omdat men had vernomen dat de leerlingen zelf een echte studio hadden gebouwd." Uit dergelijke reflecties blijkt dat de leerkrachten steeds beter kunnen inspelen op allerlei situaties die zich tijdens het werken aan een project kunnen voordoen.

In het afsluitende project, *De verbeelding, de vertaling* (KBW, 2010-2) zitten groep 1, 2 en 3 bij elkaar. Dat groep 3 erbij zit, is nieuw. De doelen zijn als volgt geformuleerd: "stimuleren van zelf denken, praten en werken," "koppelen van doelen en activiteiten uit *Veilig Leren Lezen* (VLL) aan het projectthema. De beide leerkrachten hebben de kernwoorden uit VLL gebruikt en geïntegreerd in het project. Hier worden de ideeën van *Ruimte voor leren* voor het eerst gekoppeld aan de doelstellingen van de reguliere lessen in de onderbouw. Dat moet ook wel nu groep 3 bij de onderbouw is gevoegd. Uit diverse reflecties van de leerkrachten blijkt dat het werken met drie groepen, en dus met enorme verschillen tussen de leerlingen, best kan: "het is wel veel organisatie, maar door het samenwerken en het 'zelfstandig' keuzes mogen maken, gaat het toch goed."

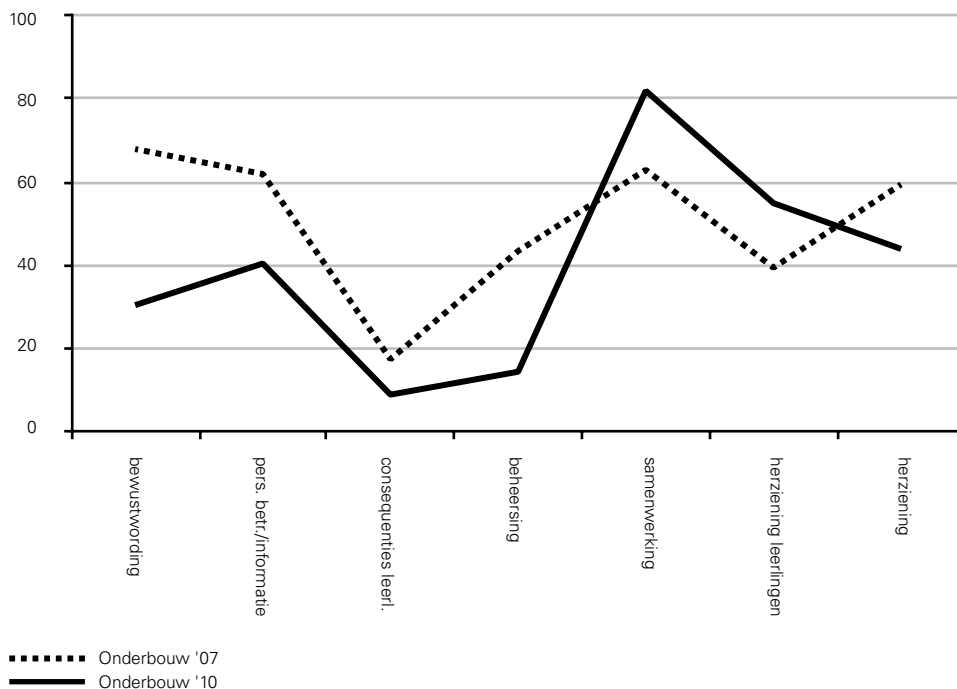
De leerkrachten zien vooral ook een voordeel, namelijk dat leerlingen van groep 1 en 2 profiteren van wat groep 3 al kan en de leerlingen van groep 3 leren in een omgeving, waarin ook nog gespeeld wordt.

7.3.3 DE VERANDERINGEN IN DE ONDERBOUW

In het laatste deel van de vorige paragraaf is voor een deel al duidelijk geworden wat de opbrengsten zijn geweest in de onderbouw. In de volgende paragraaf wordt eerst een vergelijking gemaakt tussen de uitkomsten van de drie vragenlijsten (de nulmeting uit 2007 versus de eindmeting in 2010). De paragraaf wordt in meer kwalitatieve zin besloten met concluderende observaties, uitspraken en anekdotes uit het laatste projectjaar.

Veranderingen in de onderbouw: een vergelijking tussen de nulmeting en eindmeting

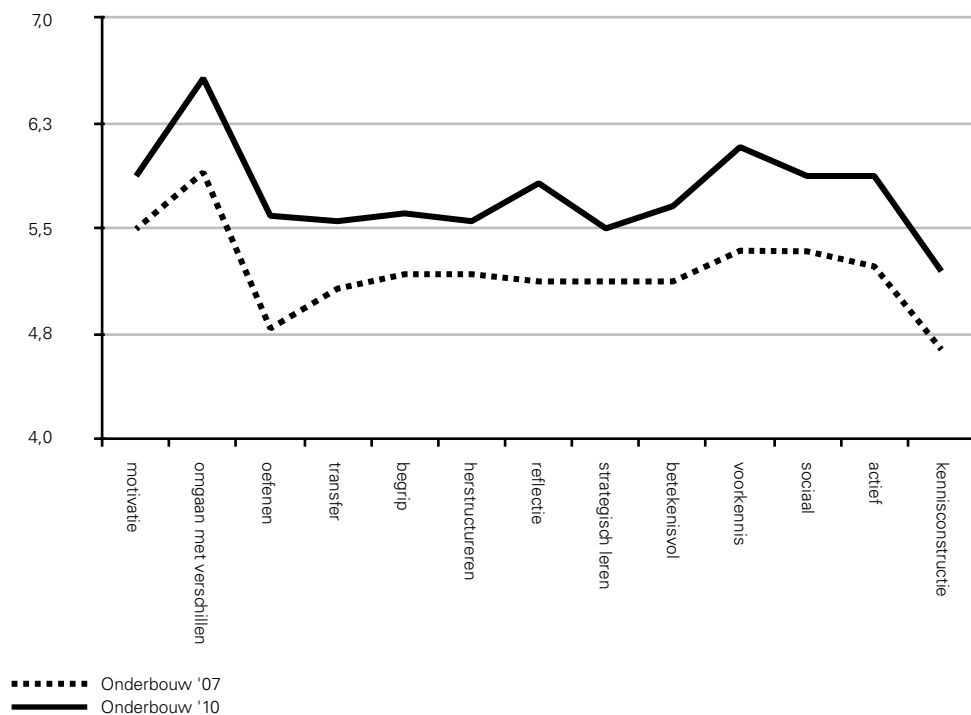
In figuur 9 wordt zichtbaar dat de onderbouwleerkrachten in 2010 veel minder vragen hebben met betrekking tot de *zelfbetrokkenheid* (bewustwording en persoonlijke betrokkenheid) zo blijkt uit de veel lagere scores. Ook op *beheersing* is de score aanmerkelijk lager in 2010. Dat betekent dat



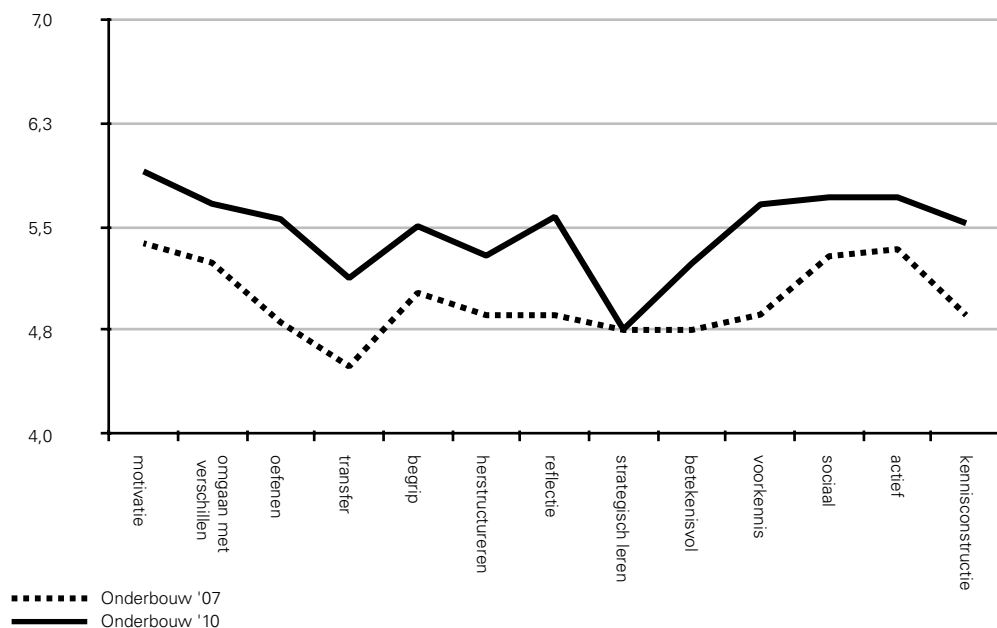
Figuur 9: Vergelijking betrokkenheidsprofielen onderbouw uit 2007 en 2010

de leerkrachten van een zogenaamd onervaren betrokkenheidsprofiel (met zelfs iets van weerstand, of onbegrip met betrekking tot de interventie) zijn doorgegroeid naar een profiel van ervaren gebruikers, die de interventie willen vorm geven in samenwerking met de andere teamleden (percentielscore van 80 op *samenwerking*). De dalende lijn op *herziening* past bij wat de leerkrachten ook claimen in hun rapportages en reflecties, namelijk dat ze de interventie nu juist heel erg waarderen.

De veranderingen in *opvattingen* (figuur 10) zijn ten opzichte van 2007 behoorlijk groot. De stijging op de verschillende leerprincipes bedraagt gemiddeld 9,3% en de stijging op *gezamenlijke kennisconstructie* is gelijk aan de gemiddelde stijging. Dat is behoorlijk, omdat het bij de kennisconstructie gaat om relatief abstract gedachtegoed. De kleinste stijging wordt gemeten op *motivatie*, *herstructureren* en *strategisch leren* (6,3%). De hoogste stijging is op *oefenen* (13,4%), waarbij het belang van het handelen (het doen) in de onderbouw als basis voor leren naar voren komt. Andere grote stijgingen zijn te vinden op *omgaan met verschillen* (11,1%), *reflectie* (11,6%), *betekenisvol leren* (12,3%) en *actieve betrokkenheid* (10,7%). Blijkbaar heeft de interventie in de opvattingen van de leerkrachten duidelijk gemaakt dat leerlingen ervaringen moeten opdoen (= oefenen) in echte, betekenisvolle contexten, die de actieve betrokkenheid en het reflectief vermogen stimuleren. Dit leren vindt in en buiten de school plaats in nauwe samenwerking met de eigen omgeving en de ouders van de leerlingen.



Figuur 10: Vragenlijst 'opvattingen over leren': vergelijking gemiddelde scores van de onderbouw (2007 en 2010)



Figuur 11: Vragenlijst 'inschatting eigen gedrag' in de onderbouw: vergelijking 2007 en 2010

De gemiddelde stijging is ook bij de *inschatting eigen gedrag* hoog, namelijk gemiddeld 8,6%. Die stijging is dus wel iets minder dan bij *opvattingen* het geval is. Opvallend is dat er op *strategisch leren* geen stijging zichtbaar is. In de opvattingen van leerkrachten was hier ook al de laagste stijging geconstateerd. Blijkbaar is de relatie tussen de interventie en ontwikkelingen op dit leerprincipe onvoldoende duidelijk geworden. De grootste stijgers zijn *betekenisvol leren* (12,3%) en *oefenen* (13,4%). Andere stijgers zijn *transfer* (10,7%), *reflectie* (11,6%) en *gezamenlijke kennisconstructie* (11,1%). Met name die laatste is bijzonder, omdat een dergelijke stijging niet vaak is geconstateerd bij andere deelnemers aan de interventie. De leerkrachten schatten hier in dat ze (veel) beter in staat zijn om een leeromgeving te creëren waarin gezamenlijke kennisconstructie mogelijk wordt.

Uit deze kwantitatieve data wordt bevestigd dat de onderbouw greep heeft gekregen op het gedachtegoed en het een plek weet te geven in het werken met de groepen 1, 2 en 3. Het leren wordt meer dan in 2007 rond de principes van leren en gezamenlijke kennisconstructie vormgegeven. De stijging geeft aan dat men greep heeft gekregen op de wijze waarop de 12 principes van leren en gezamenlijke kennisconstructie in de klas een plek kunnen krijgen, maar tegelijkertijd is er in 2010 nog een vergelijkbaar verschil gemeten tussen *opvattingen* en *inschatting*. In combinatie met de onderzoeksvragen die na de interventie door de leerkrachten zijn geformuleerd (voor de beleidsperiode 2011-2015) geeft deze score aan dat er nog mogelijkheden zijn om een en ander verder te ontwikkelen en praktisch vorm te geven.

De veranderingen in kwalitatieve zin

Na een aanvankelijke lichte weerstand raken de beide leerkrachten steeds meer betrokken bij de doelstellingen van *Ruimte voor leren*. Die weerstand lijkt vooral betrekking te hebben op het feit dat de interventie, oppervlakkig beschouwd, lijkt op de manier waarop in de onderbouw vaker wordt gewerkt en dat die werkwijze onder invloed van het waarderingskader van de inspectie en de wens om opbrengstgericht te werken nu juist wat onder druk is komen te staan. Gedurende de interventie raken de leerkrachten steeds meer overtuigd van het feit dat ze met de kaders van *Ruimte voor leren* heel goed uit de voeten kunnen en dat de resultaten (bij de leerlingen) er positief door worden beïnvloed.

Het idee dat er in de onderbouw automatisch op een meer constructivistische wijze wordt gewerkt dan in de rest van de basisschool, wordt in het voorbeeld van de *Tijdmachine* (project 2009-1) als het ware doorgeprikt. Er wordt door de leerkrachten 'een tijdmachine' gebouwd, maar vervolgens blijkt dat de leerlingen er maar niet in gaan spelen. Er worden allerlei activiteiten georganiseerd in het kader van het thema, activiteiten die het begrip via participatie moeten bevorderen. Pas aan het einde van het project en eigenlijk pas na afloop, gaan de leerlingen gebruik maken van die tijdmachine. Indertijd hebben we (de leerkrachten en de onderzoeker) die lage vorm van betrokkenheid verklaard vanuit het idee dat het reizen in en door de tijd erg abstract is voor jonge leerlingen. In die verklaring zit ongetwijfeld een kern van waarheid, maar het is tegelijkertijd heel goed mogelijk dat het feit dat de tijdmachine is gemaakt door de leerkrachten, zonder enige bemoeienis van de leerlingen, een andere reden vormt voor de desinteresse. Het is een voorbeeld van hoe leerkrachten vaak zelf bepalen wat een betekenisvolle leeromgeving is voor leerlingen. Dat lijkt constructivistisch, maar is het niet. Uit dit voorbeeld blijkt dat uiteindelijk alleen de leerlingen zelf die betekenis kunnen verlenen.

Met name aan het eind van de interventie rapporteren de leerkrachten steeds vaker over hoe jonge kinderen zelf het heft in handen nemen en hoe krachtig dat type leren is. De leerlingen dragen zelf ideeën aan, maken plannen en bespreken een en ander in groepjes met en zonder de leerkracht. De aanwezigheid van de leerlingen uit groep 3 moet daarom worden gezien als winst allereerst voor die leerlingen zelf, omdat ze op een speelse manier kunnen en mogen leren (anders dan in 'normale' groepen 3), maar ook voor de leerlingen uit groep 1 en 2, die zich kunnen optrekken aan de kennis, de ervaring en het taalgebruik van hun oudere klasgenootjes.

Een van de belangrijkste doelstellingen van de onderbouw is steeds geweest om de interactieve manier van werken te integreren in de reguliere lessen. Op grond van wat de leerkrachten aan ervaringen delen in het teamoverleg en in het slotinterview (einde van 2010) wordt duidelijk dat ze in die zogenaamde derde fase van de interventie zijn aanbeland: "de interactie vindt tegenwoordig niet alleen meer plaats in de kring, maar ook in tweetallen en in werkgroepjes." Die werkvormen vinden op allerlei andere momenten plaats. Of beter gezegd: de projectmatige manier van werken binnen *Ruimte voor leren* is weer de dagelijkse manier van werken geworden: "(...) nu wilden de meisjes wel eens iets met prinsessen, maar de jongens vonden dat belachelijk en wilden iets met piraten." De discussie in de kring leidt ertoe dat "ze nu al weer een tijdje druk in de weer zijn met piraten en prinsessen."

Het valt de leerkrachten op dat de leerlingen weten wat er binnen een project allemaal mogelijk is. Ook de leerlingen van groep 1 weten hoe het werkt: "één jongere leerling kon aangeven hoe dat in het vorige project ging met het maken van boeken. Zo'n leerling, maar ook de andere jongere leerlingen zie je in zo'n project al meer praten en meer spelen. Ook hele moeilijke dingen lukken in zo'n situatie steeds beter. Ze zijn bezig geweest met een schatkaart, waar pictogrammen werden gebruikt om aan te geven waar wegen lagen. Dat was pittig, maar het ging perfect. Je staat versteld van de resultaten."

Ook wat betreft de eigen leerkrachtvaardigheden zijn de leerkrachten enthousiast over *Ruimte voor leren*. Een voorbeeld uit het slotinterview: "We hebben één dromerige leerling, waarvan we nu toch zeggen dat ze wel heel veel moeite heeft met kritisch luisteren. Ze hoort gewoon niet wat we zeggen en geeft soms heel onverwachte antwoorden. We krijgen niet echt vat op de oorzaak hiervan: is het omdat de ouders zijn gescheiden, of is er iets met haar aan de hand? Een eerste voordeel van *Ruimte voor leren* is dat we veel meer gericht zijn op het herkennen en onderzoeken van dit soort opvallende zaken in de klas. We zijn ons ook veel meer bewust van de rol die we spelen: welke vragen stel je, welke antwoorden krijgen we en wat kunnen we daarmee, hoe vragen we door, of hoe stellen we andere vragen. Ook zijn we wat dat betreft eigenlijk veeleisender geworden. Naar ons zelf toe, maar ook leerlingen komen er niet meer mee weg. We willen dat ze alert zijn en zich concentreren op wat ze zeggen. We creëren door onze vragen en door de aandacht voor interactie meer diepgang. We waren vaak doelgericht, wisten welk antwoord we wilden horen, en nu zijn we meer gericht op 'aansluiten bij hoe het gaat' en daar gaan we op in. Daar moeten we wel een balans in zoeken, want een kringgesprek over een bepaald onderwerp kan dan soms wel erg lang duren. En iedere groep en ieder jaar zijn dit soort dingen weer anders. Sommige groepen zijn praters en sommige groepen niet."

7.4 HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE IN DE MIDDENBOUW

In de middenbouw werken Eva en Marrit en in het schooljaar 2010-2011 komt daar een derde leerkracht (Hylke) bij, maar over hem wordt bij gebrek aan voldoende data, in dit hoofdstuk verder niet gerapporteerd. In het begin van de interventie waren beide leerkrachten gedeeld verantwoordelijk voor de middenbouw, maar vanwege ziekte is Marrit na 2008 veel minder intensief inzetbaar. De groepen 3, 4 en 5 worden vanaf dat moment gedraaid door Eva. Marrit neemt tijdens de projecten dan meer de verantwoordelijkheid voor groep 3, die ze in het kader van het leesonderwijs apart neemt. In de middenbouw wordt de interventie iets anders ingevuld dan in de twee andere bouwdelen. De focus ligt vanaf de start op hoe *Ruimte voor leren* in de klas moet worden georganiseerd. De energie wordt vooral gestoken in pogingen om een bruikbare organisatorische vertaalslag te maken van het stappenplan. De beide leerkrachten waren erg betrokken bij het project en hun inzet heeft uiteindelijk geleid tot een concrete en bruikbare manier van werken in de middenbouw van De Oesdrip.

In deze paragraaf staat in feite de problematiek van het 'niet kunnen en willen loslaten' centraal. Het 'niet kunnen loslaten' staat in de middenbouw vaak in relatie tot de praktische problematiek die het werken met groep 3 in een combinatieklas 3, 4 en 5 oplevert en het 'niet willen loslaten' verwijst naar hoe professionals (soms) overtuigd blijven vasthouden aan zekerheden en de ontwikkelde werkwijze in de klas, die vaak gebaseerd is op jarenlange ervaringen. Het werken heeft geleid tot allerlei automatismen en vaste (interactie)patronen. In deze middenbouwgroep zijn de leerkrachten bereid om binnen de interventie *Ruimte voor leren* te zoeken naar nieuwe manieren om het onderwijs in de klas vorm te geven.

Nu wordt eerst ingegaan op de vragenlijsten die aan het begin van de interventie bij alle leerkrachten zijn afgenomen.

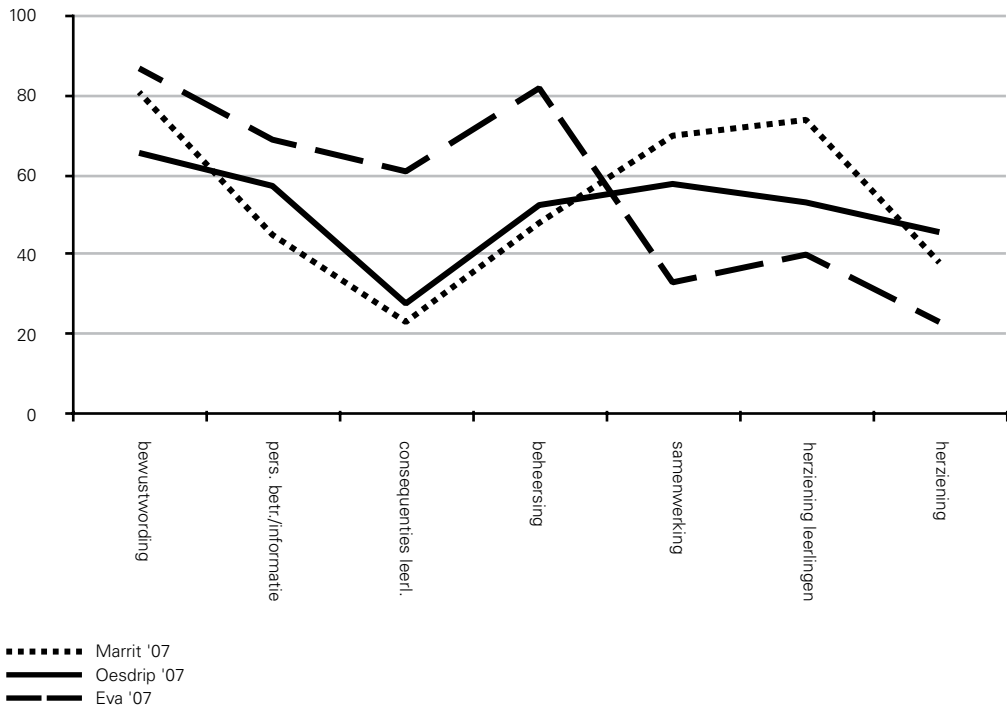
7.4.1 DE BEGINSITUATIE IN DE MIDDENBOUW

De betrokkenheidsprofielen van Eva en Marrit worden in figuur 12 vergeleken met de gemiddelde schoolscores. Ze hebben de kenmerken van een zogenaamd 'onervaren' betrokkenheidsprofiel. Dat wil zeggen dat de leerkrachten aangeven nog geen ervaring te hebben opgedaan met deze vernieuwing. Dat komt vooral tot uiting in de hoge scores op de 'zelfbetrokkenheid' (*bewustwording* en *informatie*). Wanneer de scores van Eva en Marrit worden vergeleken met de gemiddelde schoolscore wordt duidelijk dat beide leerkrachten op *bewustwording* 15% hoger scoren dan de schoolscore. Dat betekent dat beide leerkrachten nog heel veel vragen hebben over wat de interventie voor hen zal gaan inhouden. Eva scoort daarbij heel hoog op de 'taakbetrokkenheid' (*beheersing* scoort 29% hoger dan het teamgemiddelde). Hiermee geeft ze aan dat ze zich zorgen maakt over de manier waarop de vernieuwing zal worden gefaciliteerd. De scores op de items behorend tot de 'anderbetrokkenheid' (bijvoorbeeld -25% op *samenwerking*) zijn juist beduidend lager. Leerkracht Eva heeft nog veel vragen over de inhoud en de werkwijze van de interventie en is nog lang niet toe aan het implementeren op basis van *samenwerking* met haar collega's.

Het betrokkenheidsprofiel van Marrit wijkt met name op het punt van de 'anderbetrokkenheid' af. Haar scores op *samenwerking* (+12%) en *herziening op basis van resultaten van leerlingen*

(+21%) geven aan dat ze ondanks haar inhoudelijke vragen en zorgen, is gericht op het belang van alle betrokkenen (leerkrachten en leerlingen) bij de interventie.

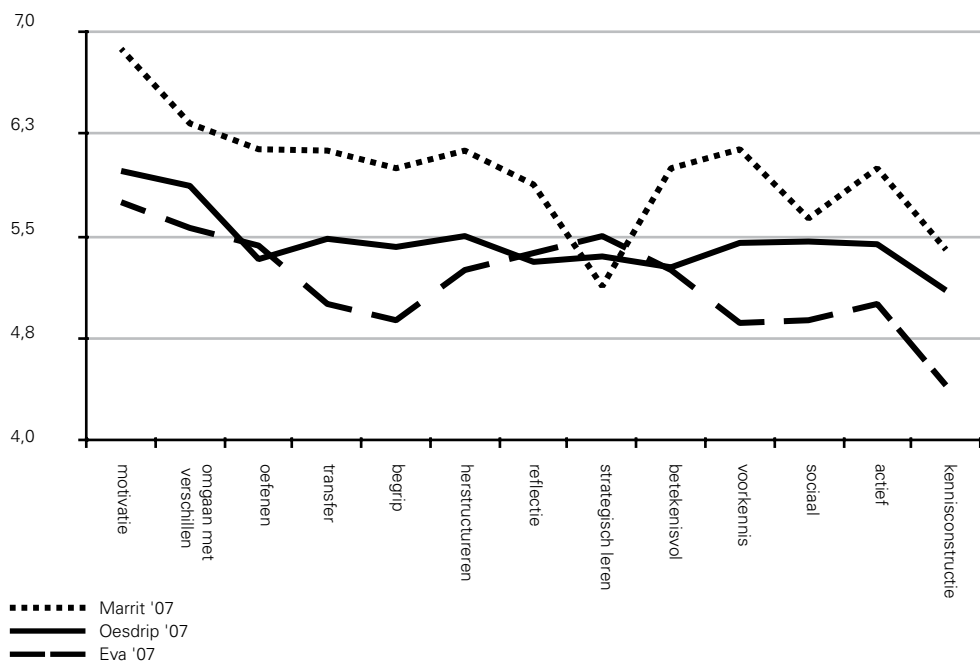
Het is opvallend dat in beide profielen sprake is van een lage en dalende score op de laatste categorie, *herziening* (Eva scoort daar zelfs -23% ten opzichte van het team). Dit geeft aan dat beide leerkrachten de interventie zien zitten en de implementatie een kans willen geven.



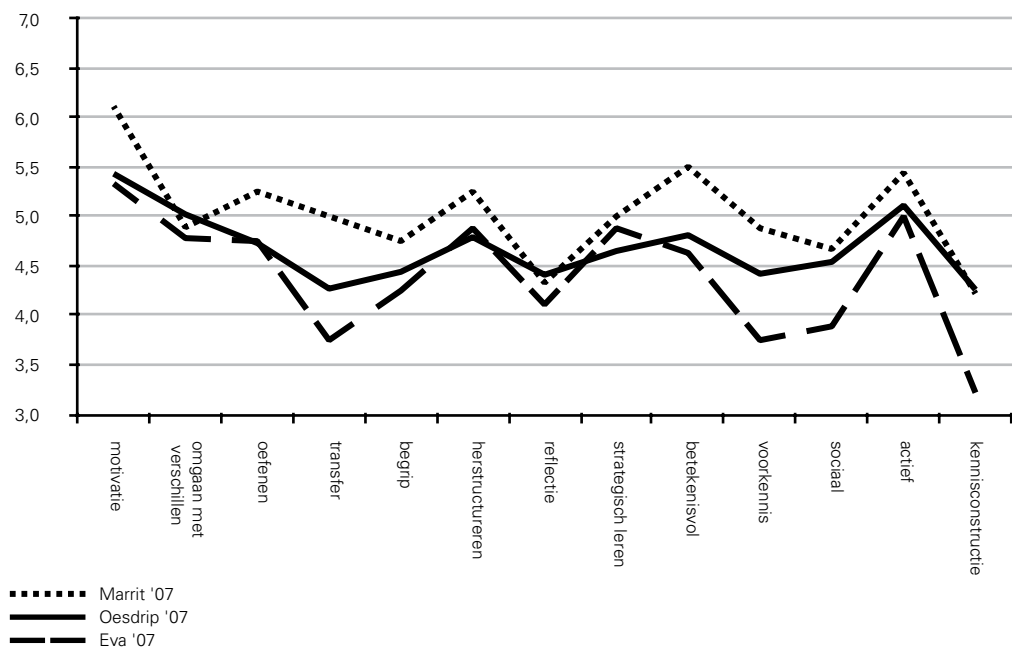
Figuur 12: Betrokkenheidsprofielen beginsituatie: Eva en Marrit (MB) vergeleken met gemiddelde schoolscore

In de scores op de vragenlijst met betrekking tot de *opvattingen* valt op dat Eva gemiddeld lager scoort dan de rest van het team, terwijl de scores van Marrit juist relatief hoog zijn. In de gesprekken die er in het team zijn geweest over de opvattingen over leren en goed onderwijs, wordt bevestigd dat Marrit heel idealistisch is in haar opvattingen en Eva veel behoudender. Alleen bij *strategisch leren* scoort Eva 6% hoger. Eva scoort daar in vergelijking tot haar eigen scores relatief wat hoger en Marrit juist wat lager.

In de grafiek met betrekking tot de *inschatting eigen gedrag* (figuur 14) zijn net als bij de *opvattingen* de scores van Marrit gemiddeld hoger en die van Eva lager dan het teamgemiddelde. Dat wil zeggen dat wanneer aan de leerkrachten wordt gevraagd in hoeverre ze denken of de huidige manier van werken al voldoet aan de eisen die de interventie *Ruimte voor leren* aan het onderwijs stelt, Marrit aangeeft hier op onderdelen al redelijk aan te voldoen. Haar hoge scores op bijvoorbeeld *motivatie* (6.3), op *oefenen* (5.3), *transfer* (5.0) en *voorkennis* (5.5) zijn in die zin



Figuur 13: Vergelijking van de scores van Eva en Marrit met de gemiddelde scores van het team op 'opvattingen'



Figuur 14: Scores van Eva en Marrit vergeleken met de gemiddelde schoolscore ('inschatting m.b.t. het eigen gedrag')

betekenisvol. Eva scoort op de meeste categorieën ongeveer hetzelfde als het teamgemiddelde, maar haar scores op *transfer* (3.8), *betekenisvol leren* (3.8), *sociaal leren* (3.9) en *gezamenlijke kennisconstructie* (3.2) zijn erg laag. Dat betekent dat ze met name op de onderdelen passend bij het creëren van een KBE zichzelf relatief laag inschat.

Wanneer de scores van Eva en Marrit op de vragenlijsten met betrekking tot *opvattingen* en de *inschatting van het eigen gedrag* met elkaar worden vergeleken (figuur 15) dan valt op dat er relatief grote verschillen zichtbaar worden, van soms meer dan één punt. Bij de vragenlijst *opvattingen* zijn die verschillen redelijk gelijkmatig (dat wil zeggen steeds 10% tot 16% hogere scores door Marrit). Bij *inschatting eigen gedrag* is het gemiddelde verschil tussen beide leerkrachten iets lager (8% bij *opvattingen* en 6% bij *inschatting*) en is het verloop van de scores wat grilliger. Met name de verschillen op *transfer* (= 17%), *betekenisvol leren* (= 16%), en *gezamenlijke kennisconstructie* (= 14%) vallen daarbij op.

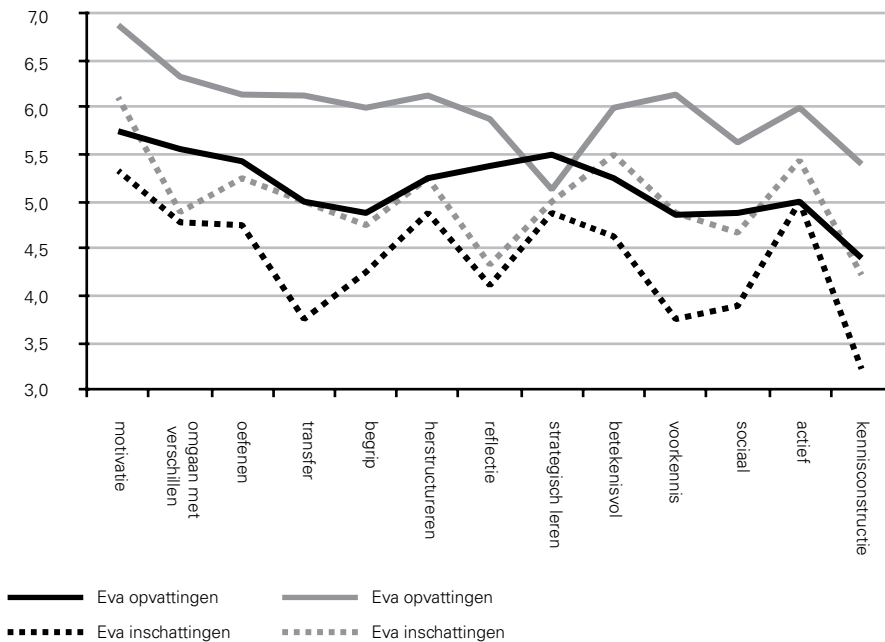
De verschillen tussen beide leerkrachten, of eigenlijk het een verschil tussen Eva en de rest van het team wordt bevestigd door de manier waarop er in de vergaderingen over het onderwijs wordt gediscussieerd. Het is met name Eva die heel sterk aan een perfecte organisatie van een project hecht. In het betrokkenheidsprofiel wordt daarvan al iets duidelijk, doordat ze een wat afwijkende score heeft van de rest van het team. Ook uit de andere data wordt bevestigd dat Eva een speciale positie in het team bekleedt. Ze is degene die vernieuwingen niet direct toejuicht, want, zo zegt ze zelf “ik ben een juf”, waarmee ze wil zeggen dat *een juf* moeite heeft de touwtjes uit handen te geven die op grond van een lange reeks ervaringen een werkwijze ontwikkeld heeft die ze wel goed vindt, en er is naar haar idee niet direct een noodzaak om te vernieuwen. Ze geeft aan dat ze zich soms zorgen maakt over het effect van vernieuwingen en botst daarbij ook wel eens met opvattingen van collega's. Overigens is die positie van Eva en de manier waarop zij de interventie in de middenbouw implementeert en de wijze waarop ze daarover in het team rapporteert heel waardevol en functioneel. De scores op de betrokkenheidsvragenlijst en de soms wat aarzelende bijdrages moeten niet (alleen) als weerstand worden opgevat, maar eerder als een uiting van onzekerheid en grote betrokkenheid: “Ik ben heel positief over wat we (en ik) hebben bereikt met *Ruimte voor leren*, maar dat komt ook vooral omdat ik de ruimte kreeg om zelf handen en voeten te geven aan die vernieuwing” (leerkracht Eva in het slotinterview).

7.4.2 DE ONTWIKKELINGEN IN DE MIDDENBOUW

In deze paragraaf worden de ontwikkelingen in kwantitatieve zin en in meer kwalitatieve zin besproken.

Fase 1: organisatie en (onderwijskundige) vormgeving

De leerkrachten starten in 2008 met (onderzoeks)vragen die in het teken staan van het creëren van een werkbare situatie in de middenbouw. Uit de gesprekken die er in het teamoverleg worden gevoerd, blijkt dat de leerkrachten de interventie uitdagend vinden, maar het idee om een project vanuit het niets te beginnen, of, zoals ze dat zelf formuleren “leerlingen maar wat laten doen aan de hand van eigen ideeetjes en plannen” strookt toch niet helemaal met het idee van goed onderwijs. In het eerste actieonderzoek en het logboekverslag valt op dat de leerkrachten heel dicht bij het stappenplan blijven en dan vooral kiezen om de concrete voorbeelden uit de teamvergadering bijna letterlijk te gebruiken. Er wordt met andere woorden dus nog vooral ge-



Figuur 15: Scores opvattingen met inschatting in de middenbouw in 2007

werkt vanuit een aanbod en dat betekent bijvoorbeeld dat het project *Zinnenverzinzen* (2008-2) helemaal wordt georganiseerd rond de door de leerlingen meegenomen foto's, passend bij de suggestie om de leerlingen gedichten te laten schrijven bij het thema 'ik, de ander(en) en de wereld'. De leerkracht leidt iedere nieuwe activiteit in met een klassikaal gesprek, waarin stapsgewijs wordt besproken wat de bedoeling is van die activiteit. Die stappen worden ter ondersteuning ook op het bord genoteerd. De leerkracht heeft zelf ook foto's meegenomen en heeft daarbij als voorbeeld voor de leerlingen gedichten geschreven. Na het klassikale gesprek gaan de leerlingen dan individueel aan de slag en bespreken de geschreven producten in twee- en drietallen. In de teamvergadering is het idee van de foto's geopperd om de leerlingen te motiveren tot het vertellen van persoonlijke verhalen. Die eigen verhalen moeten worden opgevat als een vorm van *episodic knowledge* (Bereiter, 2002), zijn gemakkelijk oproepbaar voor kinderen en vormen daarom een ideale basis voor het leren en de taalgebruiksontwikkeling. Uit de reflecties van de leerkrachten blijkt echter dat niet het aspect van de ruimte voor de persoonlijke verhalen van de leerlingen het uitgangspunt gaat vormen van het project, maar de meer technische aspecten van het genre gedichten schrijven: het maken van een 'elfje', het werken met een rijmschema en het vergroten van de woordenschat.

Uit de evaluatie van het project door leerkracht Eva, blijkt duidelijk hoe het werken in de middenbouw is gestart: "Bij het begin van het project had ik behoorlijk wat vraagtekens, vooral omdat ik het stappenplan voor ogen had, wat min of meer gericht is op de bovenbouw. Dit is te hoog gegrepen voor de groep 3 en 4. Eindconclusie: De leerkracht is de spil van het onderwijs in de eigen klas."

Leerkracht Marrit wordt na de projecten van 2008 ziek, waardoor ze minder intensief kan worden ingezet bij het onderwijs in de middenbouw. Vanwege haar betrokkenheid bij de interventie wordt afgesproken dat ze de projecten zoveel mogelijk zal vormgeven op de momenten dat ze groep 3 apart neemt. Groep 3 neemt in het basisonderwijs, vanwege het beginnend lezen, een aparte positie in en op een kleine school wordt de combinatie met de groepen 4 en 5 vaak als lastig ervaren. Dit geldt voor het werken in de reguliere lessen, maar ook tijdens de interventie *Ruimte voor leren* geven middenbouwleerkrachten aan dat de verschillen tussen groep 3 en de rest van de klas vaak erg groot zijn. Op De Oesdrip wordt dit probleem opgelost door tijdens projecten groep 3 af en toe apart te nemen: "Mijn taak is extra aandacht geven aan *het lezen* in groep 3. Binnen die taak wil ik wel zo veel mogelijk het project een plek geven." Volgens Marrit heeft de methode *Veilig Leren Lezen* (VLL) voor veel leerlingen een demotiverend effect en ze wil de doelstellingen van het leesonderwijs behalen door meer te gaan werken vanuit de uitgangspunten van *Ruimte voor leren*.

In de actieonderzoekverslagen wordt duidelijk dat ze vooral zoekt naar mogelijkheden om de mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling en de leesvaardigheidsontwikkeling op hetzelfde moment te laten plaatsvinden in een betekenisvolle leeromgeving. Dat laatste betekent dat ze bijvoorbeeld aansluit bij het projectthema, waarmee de leerlingen intensief bezig zijn. Gesprekken voeren voor, tijdens en na de leesactiviteiten en van daaruit plannen maken voor gezamenlijke activiteiten rond het thema, is het centrale uitgangspunt van haar aanpak. Er worden woordwebben geschreven, de leerlingen lezen samen teksten en voeren allerlei gesprekken. Daarmee maakt Marrit een switch van puur op technisch lezen gerichte activiteiten naar meer samenhangende activiteiten rondom het verkrijgen van begrip van teksten. In een reflectie zegt de leerkracht dat er veel verschil zit in de betrokkenheid bij de verschillende activiteiten. Bij een vertelplaat over 'eten' gebeurt nauwelijks iets ten aanzien van de betrokkenheid en de kwaliteit van de interactie, maar bij een activiteit rond een gevulde boodschappentas ontspint zich een prachtig gesprek. De leerlingen zijn betrokken en de interactie is gericht op kennis en begrip. Deze constatering is vergelijkbaar met wat er in diezelfde periode in de onderbouw ontstaat rond het idee dat "taal ergens over moet gaan" en het motto *leren is al doende praat men* is ook hier van toepassing.

De doelstellingen, zoals die zijn geformuleerd in het actieonderzoek, en de uitwerkingen daarvan in de klas, zijn in 2009 al behoorlijk doordacht. De leerlingen gaan tijdens het project *De Tijdmachine* (2009-1) in groepjes onderzoek doen naar verleden en toekomst. Uiteindelijk moet dit onderzoek ertoe leiden dat "ze de resultaten van het onderzoek kunnen verwoorden" en "ze verwoorden gevoelens en geven argumenten voor een mening." Uit die doelstellingen blijkt dat er een oriëntatie is op taalgebruik als basis voor kennisontwikkeling. Die oriëntatie wordt verder versterkt door doelstellingen op het eigen leerkrachtniveau, zoals "de leerkracht stelt goede vragen." Deze voor de middenbouwleerlingen vaak abstracte (kennis)doelen, worden in de voorbereiding op het project al verpakt in begrijpelijke taal, zoals blijkt uit de uitwerking van de doelstelling "oriëntatie met leerlingen op tijd." Leerkracht Eva wil bijvoorbeeld het begrip 'vroeger' voorstellen als "de tijd toen je nog niet geboren was" en 'toekomst' als "hoe zal het zijn als...". De manier waarop er door de leerkrachten naar de start van het project wordt toegewerkt, is gedegen. Qua

klassenmanagement is het allemaal goed uitgedacht en er wordt een serieuze poging ondernomen om via het eigen actieonderzoek het projectmatig werken in de klas te verdiepen.

Uit de logboekverslagen, maar ook uit de manier waarop er over de projecten wordt gesproken in de teambijeenkomsten, blijkt dat er een switch is gemaakt van op leerlingen gericht taalgebruik, naar een type taalgebruik waarbij vanuit gezamenlijkheid wordt geredeneerd, bijvoorbeeld “we zijn samen, als klas, naar de bibliotheek geweest”. Het werken in een project wordt als complex ervaren en de resultaten stemmen niet op alle fronten tot tevredenheid: “Er zijn veel materialen in de klas om mee te werken, maar afspraken maken over hoe je daar mee omgaat is moeilijk voor de kinderen”; “plannen maken lukt niet goed, ze willen aan de slag.” De leerkrachten blijven “op zoek naar structuur, waarin de doelen beter tot zijn recht komen voor de middenbouw.” De plannen van de leerlingen, zo blijkt uit de reflecties van de leerkrachten, zijn zonder uitzondering ‘doe-plannen’. Ze willen een toneelstuk maken, of een poster. Het gaat over bouwen, of een boekje maken. Over de kwaliteit van de plannen zijn de leerkrachten wel wat teleurgesteld.

Tijdens het project 2009-2 (*Hoe meer je weet hoe lekkerder je eet*) is het actieonderzoek gericht op verschillende aspecten van de interventie: organisatorisch (“hoe kan het allemaal wat minder arbeidsintensief voor de leerkracht”) en inhoudelijk/didactisch (“verder bevorderen van de mondelinge communicatie”, “minder snel ingrijpen en bijsturen”, “samenwerken in duo’s”).

De *Tussendoelen voor mondelinge communicatie* (Verhoeven, Biemond & Litjens, 2009) vormen een bron van inspiratie bij het formuleren van het actieonderzoek. Die tussendoelen bieden een houvast voor het werken in projecten.

Volgens leerkrachten is er een groot verschil in niveau tussen de leerlingen: “Sommige kunnen informatiezoeken, vinden en verwerken, anderen in het geheel niet. Het niveau is dan meer plaatjes zoeken en knippen en plakken.” “Het overleg in de groepjes en in duo’s ging goed. Het project was meer ontspannen en er is minder sturing gegeven (vooral in de verwerkingsfase).” Een mooie conclusie is dat “er niets gaat boven zelf ervaren, zoals de excursie, het zelf uitvoeren en presenteren.”

Het samenwerkend leren zou, volgens de leerkrachten, nog wel een beter geïntegreerd moeten worden in de reguliere lessen. Volgens de leerkrachten is er veel aan de mondelinge communicatie gedaan, er is veel gedifferentieerd en de verschillende talenten van de leerlingen stonden centraal: twee zorgleerlingen hebben bijvoorbeeld een hele mooie strip gemaakt. Er is veel geleerd: “praten, samenwerken en een helder thema, dat werkt.”

Fase 2: De rol van taalgebruik voor het leren

Het is lastig om in de beschrijvingen van de middenbouw de fase van de taalgebruiksontwikkeling los te koppelen van organisatie en vormgeving, omdat de vraag om structuur en het creëren van een zekere mate van aanbod een belangrijk aspect blijft van het werken, maar vanaf de projecten in 2010 is toch duidelijk waarneembaar dat er aandacht komt voor de taalgebruiksontwikkeling.

Tijdens het project *Media* (2010-1) heeft Eva duidelijk haar draai gevonden. Dat heeft vooral te maken met het feit dat de organisatie nu staat. Er is als start gekozen voor een introductie in de hele school, waarin de leerlingen samen aan de slag gaan met ‘goed nieuws’. In de eerste week

start leerkracht Eva met haar inmiddels beproefde methode van “eerst alles in de week leggen door inhoud te geven aan het thema”. Ze kiest ervoor om een deel van de projecttijd zelf in te vullen en een deel is bedoeld om de leerlingen te laten werken aan eigen plannen. Eva verdiept haar werkwijze in de oriëntatiefase met doelen die te maken hebben met kennisontwikkeling in relatie tot een brede taalgebruiksontwikkeling. Vanuit de eerder genoemde *Tussendoelen voor mondelinge communicatie* wordt een belangrijk punt voor het actieonderzoek geformuleerd, namelijk “kinderen leiden op basis van verworven kennis nieuwe leervragen af” en “kinderen verbreden en verdiepen woordbetekenissen” en “kinderen herkennen betekenisrelaties tussen woorden”. Bij het begrijpend lezen (en bij het schrijven) staat een nieuwe taalgebruikspraktijk centraal, namelijk ‘de krant en andere media’. De leerlingen krijgen binnen dat genre te maken met artikelen, interviews, samenvattingen en presenteren. De leerkracht heeft aandacht voor het toepassen van (lees)strategieën en de klas maakt binnen het project kennis met *Nieuwsbegrip* (een methode voor begrijpend lezen). De leerkrachten vertellen naderhand dat er is gelezen, gedacht en overlegd, waarbij de leerlingen “toegroeien naar nieuwe woorden, nieuwe betekenissen, nieuwe kennis en heel veel nieuwe mooie ideeën voor de tweede week”. Met andere woorden, ook al is er met name in de eerste week van het project sprake van een aanbodgerichte werkwijze, er wordt wel rekening gehouden met wat de leerlingen daarmee vervolgens willen doen. Bij de leerlingen ontstaat bijvoorbeeld het idee om een redactie samen te stellen. Vier leerlingen selecteren nieuwtjes, reageren met redactioneel commentaar en maken een muurkrant. Alle leerlingen leveren teksten aan, die vaak gezamenlijk zijn geschreven. De nieuwe methode *Nieuwsbegrip* en teksten uit kranten staan soms centraal als ‘cursorische’ activiteit ten behoeve van het begrijpend lezen. Naast deze gezamenlijke activiteit (‘de krant’), werken groepjes aan eigen plannen: een boek maken, een poezen-en-hondentijdschrift, een interview, informatieposter over vogels, reclame et cetera.

Opvallende reflecties op het uitgevoerde actieonderzoek betreffen de hoge motivatie en betrokkenheid van de leerlingen, maar ook: “mijn begeleiding was in het ene groepje meer sturend dan in het andere.” Hiermee wordt duidelijk dat de begeleidende rol en het omgaan met verschillen is verdiept: “één groepje was in eerste instantie alleen bezig met knippen en plakken (in het kader van het maken van een tijdschrift). Ik heb ze geholpen om de inhoud van het tijdschrift te verrijken met het schrijven van teksten en het plaatsen van een interview.”

Uiteindelijk concludeert leerkracht Eva dat haar doelstellingen ruimschoots zijn gehaald en voor het volgende project geeft ze aan dat er meer aandacht moet zijn voor het evalueren tijdens en na het project.

Tijdens het project van 2010-2 bouwt de middenbouw verder aan het verwezenlijken van de eigen doelen in relatie tot de uitgangspunten van *Ruimte voor leren*. De nieuwe methode voor begrijpend lezen (*Nieuwsbegrip*) wordt verder ingevoerd als onderdeel van het werken in een project in met name groep 5. Het samen denken, praten en werken in duo's heeft een vaste plaats gekregen als een van de routines, en de tussendoelen voor mondelinge communicatie vormen de basis voor planning en verantwoording. Leerkracht Eva verwoordt haar manier van werken als volgt: “(...) tijdens de eerste week wordt er een brede verkenning georganiseerd onder leiding van de leerkracht. Dat gebeurt via het samen maken van woordvelden, door te overleggen. Daar-

na gaan we aan de slag in tweetallen en werken de leerlingen toe naar een product. Ik richt me op ruimte geven en goede vragen stellen.”

De leerkrachten bereiden zich weer gedegen voor en geven ruim van tevoren allerlei informatie door aan de ouders. De klas start, samen met de andere klassen, met het maken van ‘een beeld van jezelf’ (*Wie zijn wij op De Oesdrip?*). Er wordt ook een foto van de groep gemaakt. Het eigen beeld en de groepsfoto vormen de start van het boek dat wordt geschreven. Door de leerkrachten is een draaiboek gemaakt voor de duur van het project en de chatsessie (zie hoofdstuk 6) is opgebouwd aan de hand van een drietal vragen aan de leerlingen: Wat wil je doen/maken? Hoe wil je het doen? En wat heb je nodig?

In de reflectieverslagen rapporteert Eva: “De groepjes zijn automatisch ontstaan” en “Het niveau van de reflecties en de plannen zijn niet altijd even hoogstaand, maar de ideeën waren er en ook het enthousiasme.” “Ruimte geven betekent motivatie” en dat is een waardevolle ontdekking. Ook de leerlingen die in schoolse zaken wat achter blijven, komen aan hun trekken: “Het leefde, want er werden heel veel dingen meegebracht van thuis. Dit is een pittige groep, maar dit keer was er nauwelijks sprake van ruzie en gedoe. Bijsturen was wel nodig. Ik wilde dit keer ook met de groep evalueren na de presentaties, maar dat was geen succes (mosterd na de maaltijd?). Volgende keer nadenken over een andere vorm.”

In de projecten hebben de leerkrachten steeds meer greep gekregen op de kaders voor het creëren van een aanbod in een project dat is gebaseerd op de ideeën van *Ruimte voor leren*. Uit de reflecties op het actieonderzoek blijkt dat er met name in de beginweek van het project heel veel is ondernomen en dat die start, als oriëntatiefase, een belangrijke voorwaarde is voor het succes: “als start hebben we veel boeken en materialen verzameld”. De leerlingen mogen zelf ook van alles meenemen en ideeën (!) mogen alvast in de zogenoemde ideeënbus. Er wordt gestart met een voorleesontbijt, er is een gerichte creatieve opdracht (“met veel ruimte voor de leerlingen”). Werkvormen, activiteiten en materialen uit de reguliere lessen worden aan het project gekoppeld. Zo worden activiteiten als het kijken naar de Schooltelevisie, het maken van posters (uit de taalmethode) waarop voedsel wordt gecategoriseerd, betekenisvol geïntegreerd. Er worden naar aanleiding van die activiteiten woordspinnen gemaakt, de ‘chatsessie’ wordt onder begeleiding van de leerkracht uitgevoerd en het desbetreffende formulier is aangepast. Er wordt gewerkt in tweetallen en in groepjes. Er is veel (voor)gelezen en er is bijvoorbeeld een excursie naar de broodfabriek georganiseerd.

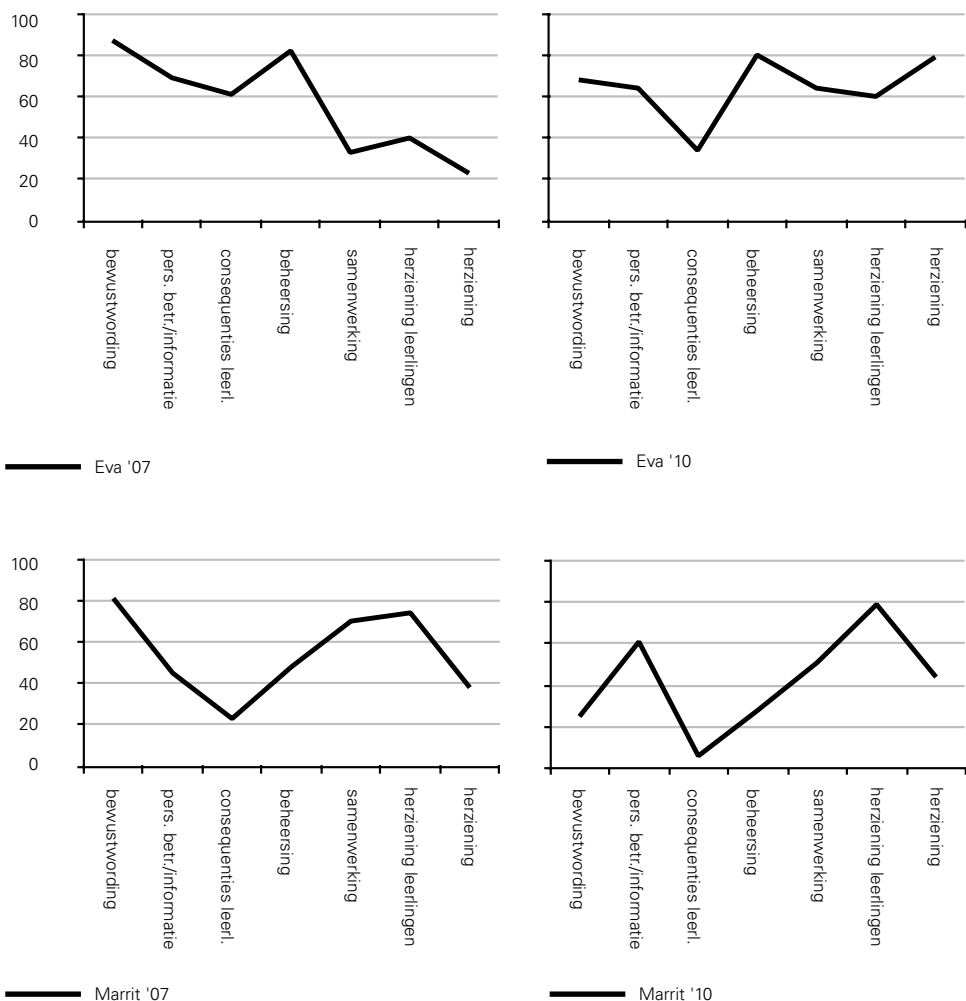
7.4.3 DE VERANDERINGEN IN DE MIDDENBOUW

Eerst worden de veranderingen van de interventie besproken door de scores van drie vragenlijsten uit 2007 te vergelijken met de eindmeting van 2010 en vervolgens is er aandacht voor de veranderingen in kwalitatieve zin.

Betrokkenheid, opvattingen en inschatting eigen gedrag

In onderstaande figuur zijn de scores van beide leerkrachten uit 2007 en 2010 met elkaar vergeleken.

Wanneer de twee profielen van Eva met elkaar worden vergeleken valt op dat er in 2010 nog steeds sprake is van een hoge zelfbetrokkenheid. De taakbetrokkenheid (= *beheersing*) is



Figuur 16: Vergelijking van de betrokkenheidsprofielen van de leerkrachten van de middenbouw (2007 en 2010)

zelfs helemaal niet gedaan. Daarmee wijkt het profiel van Eva af van alle andere betrokkenheidsprofielen in het team. Volgens eigen zeggen is de score op *beheersing* te verklaren, omdat "ik heel veel tijd kwijt ben met voorbereiden. Ik kan niet zonder activiteiten starten, of zonder een doel, of zonder structuur." Dat blijkt ook wel uit de manier waarop leerkracht Eva het actieonderzoek voorbereidt, uitvoert en evalueert. Voor ieder project heeft de leerkracht een dikke map aangelegd met leerlingenmateriaal, doelstellingen, voorgenomen acties en uitgebreide reflecties. Ook betekenisvol is het verschil op de laatste categorie, namelijk *herziening*. Die hoge score betekent over het algemeen dat de betreffende leerkracht nu andere ideeën heeft over hoe het onderwijs moet worden vormgegeven. De hoge score sluit ook aan bij de opmerking van leerkracht Eva dat "dergelijke vernieuwingen niet altijd verbeteringen zijn." In dit geval lijkt het erop

dat Eva wel het gedachtegoed van *Ruimte voor leren* omarmt, maar dat ze daarbij ruimte nodig heeft om een vertaalslag te maken naar de eigen praktijk. De hoge score op *herziening* is dan waarschijnlijk vooral een afwijzing van wat *Ruimte voor leren* voor haar in de oorspronkelijke zin heeft betekend.

Het profiel van Marrit is in 2010 een zogenaamd 'ervaren' betrokkenheidsprofiel. De zelfbetrokkenheid en taakbetrokkenheid zijn laag en de anderbetrokkenheid steekt er in het profiel bovenuit. Met name de (wat onverwachte) piek in de score op *persoonlijke betrokkenheid* is ongetwijfeld beïnvloed door de ziekte van Marrit en dat stelt haar voor vraagtekens over de wijze waarop ze haar werk in de klas moet vormgeven.

In de scores op *opvattingen* (figuur 17) verschillen de beide leerkrachten in de middenbouw nogal fors van elkaar. Leerkracht Eva scoort in 2010 ten opzichte van haar eigen scores in 2007 over de hele linie wat lager (!). Wanneer er waarde wordt toegekend aan de absolute hoogte van de scores, geeft Eva hiermee aan dat ze in 2010 zelfs minder in staat is om te voldoen aan het vormgeven van de principes van leren in de eigen klas. Dat gaat echter te ver en het is in tegenspraak met wat er uit het actieonderzoek naar voren is gekomen. Zelf is ze verbaasd over de daling, want "die heeft niets te betekenen", althans niet in relatie tot eventuele negatieve gevoelens met betrekking tot *Ruimte voor leren*.

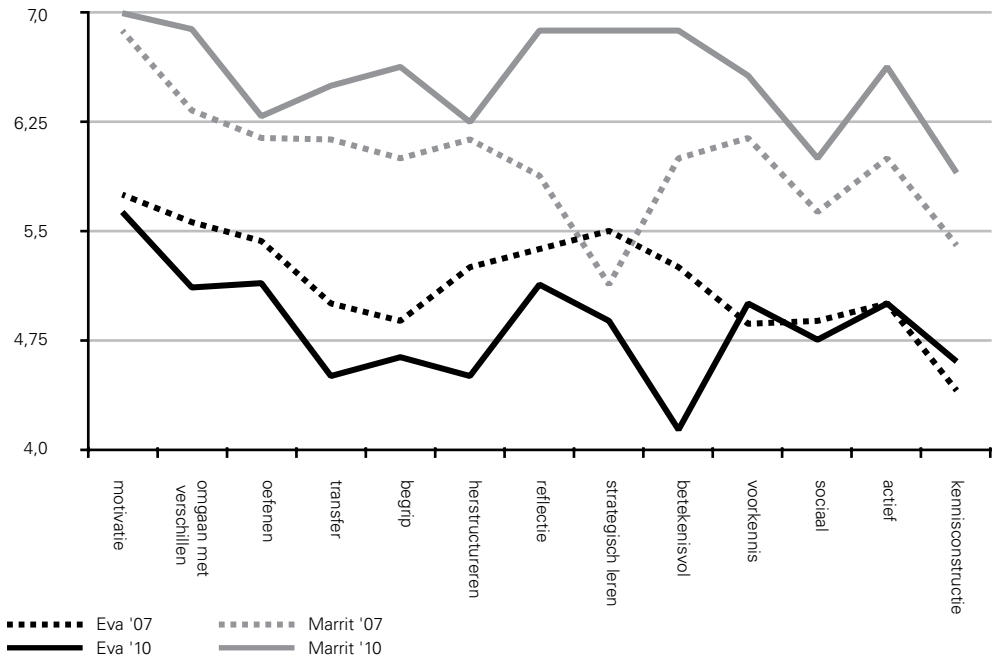
Met name *voorkennis* is in 2010 erg laag en dat is in relatie tot de innovatie opvallend. Ze lijkt daar juist steeds beter op aan te sluiten en *Ruimte voor leren* gaat ook uit van die aansluiting op de voorkennis als basis van het individuele leren en de gezamenlijke kennisconstructie. Het is mogelijk dat die lage score verwijst naar de sterke voorkeur van de leerkracht om, met name tijdens de eerste week van het project, veel aan te bieden aan de leerlingen als een vorm van inspiratie. De achterliggende gedachte daarbij is dat de voorkennis van de leerlingen onvoldoende aanleiding biedt voor een kwalitatief hoogwaardig project.

Dit profiel past wel bij de rol van leerkracht Eva in het team: niet te hard van stapel lopen, laten we het goed organiseren, doordenken en structureren. Haar redenering is ongeveer als volgt: als ik niet op de rem trap, doet niemand dat.

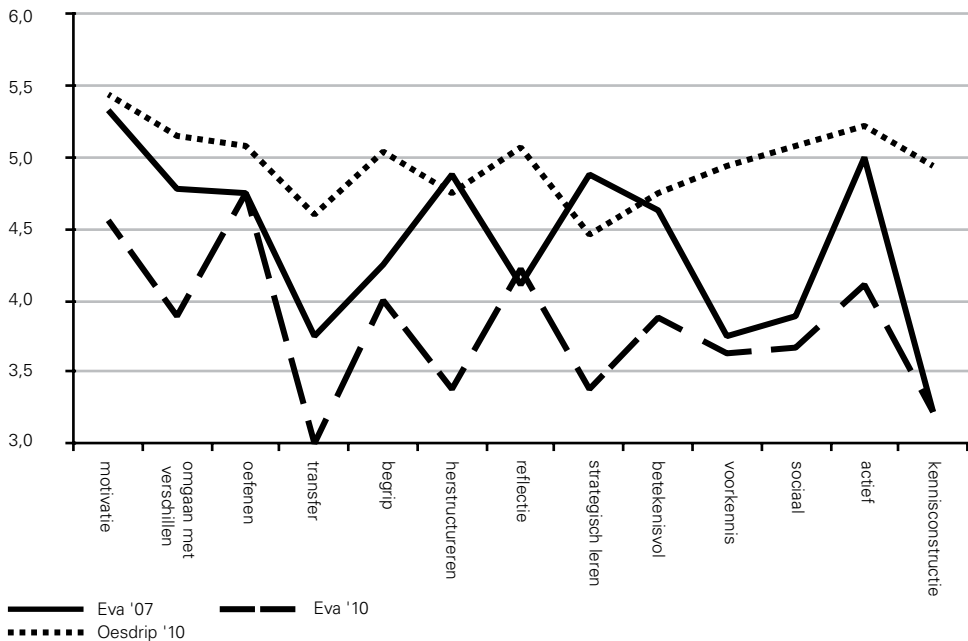
Op de *gezamenlijke kennisconstructie* scoort Eva in 2010 overigens wat hoger. Dat was in 2007 de laagste score en nu is dat gelijk aan de gemiddelde score van het team.

Leerkracht Marrit scoort in 2010 juist extreem hoog in vergelijking tot 2007. Dat strookt met het enthousiasme waarmee ze in de teamvergaderingen discussieerde en meedacht. Ze was ze altijd erg betrokken, met name wanneer het ging over visie op onderwijs en de vertaalslag van de principes van leren naar de eigen praktijk.

In figuur 18 zijn de scores van leerkracht Marrit niet opgenomen. Zij heeft de vragenlijst in 2010 niet ingevuld. Leerkracht Eva scoort ook hier het meest voorzichtige profiel van het team. Op alle leerprincipes scoort ze in 2010 ruim onder het gemiddelde van het team (gemiddeld 17%). Daarmee geeft ze toch op zijn minst aan onzeker te zijn over de eigen manier van invullen van de principes in de eigen klas. Ook zijn haar scores op negen van de dertien principes lager dan de eigen scores in 2007 (zie verklaring bij vorige grafiek). De meest voor de hand liggende verklaring is dat Eva tijdens de interventie heeft ervaren (en inzicht gekregen in) hoe complex het is om met een zeer heterogeen samengestelde groep leerlingen het onderwijs in te richten en daarbij rekening te houden met de principes van leren en gezamenlijke kennisconstructie.



Figuur 17: Vergelijking van de opvattingen de leerkrachten van de middenbouw (2007 en 2010)



Figuur 18: Vergelijking van de inschatting van de leerkrachten van de middenbouw (2007 en 2010)

De veranderingen in meer kwalitatieve zin

Uit de analyse van de gesprekken en de verslagen uit de middenbouw komt een beeld naar voren van twee professionals die duidelijk van elkaar verschillen in *beliefs*, maar die beide gestructureerd, rustig en doelgericht werken. Al in het eerste project waarvan data zijn verzameld (2008-2), wordt duidelijk hoe de leerlingen stapsgewijs worden meegenomen bij het schrijven van gedichten. De leerlingen volgen de leerkracht en uit het actieonderzoek blijkt dat het project steeds vanuit klassikale activiteiten worden georganiseerd. Er worden gedichten geschreven aan de hand van voorbeelden en de leerkrachten bieden ondersteuning door bijvoorbeeld de volgorde van werken op het bord te noteren en te verwijzen naar hoe “hoe we het de vorige keer hebben gedaan”. Een dergelijke manier van werken is sterk geworteld in het theoretische concept van kennisoverdracht. De didactiek van *scaffolding* wordt hier op een effectieve wijze gehanteerd, maar dan alleen op het niveau van procedures (hoe gaan we het doen) en niet op inhoudelijk niveau, zoals op begrip, taalgebruik en creativiteit.

In de middenbouw draait het om de vraag binnen welke visie op onderwijs (en leren) de beste resultaten kunnen worden behaald en dan is met name het aspect van ‘ruimte creëren voor initiatieven van leerlingen’ het lastige punt. Vanaf de start van de interventie heeft vooral leerkracht Eva moeite met het idee om vanuit ‘het niets’ te beginnen. Of beter gezegd: om vanuit het niets met een ‘idee’ te beginnen. Steeds worden de projecten nauwkeurig voorbereid en komen de activiteiten grotendeels uit de koker van de leerkracht. Binnen die voorgestructureerde activiteiten ontstaat gaandeweg meer aandacht voor de ideeën van leerlingen en voor de begrips- en taalgebruiksontwikkeling. Door zich te richten op de organisatie en de structuur van een project verwachten de leerkrachten de algemene doelstellingen ten aanzien van de kennisontwikkeling en de tussendoelen van de mondelinge en schriftelijke taalgebruiksontwikkeling te halen. Ook al kan er in de middenbouw geen grote verandering worden geconstateerd in de transformatie van een op aanbod gerichte leeromgeving naar een meer open KBE met ruimte voor ideeën van de leerlingen en waar aanleidingen de basis vormen van leren, toch mag geconcludeerd worden dat de leerkrachten greep hebben gekregen op de interventie, en het duurzame karakter van de interventie komt naar voren in de voornemens om ‘deze manier van werken’ in de komende jaren verder uit te bouwen.

Het stappenplan dat in *Ruimte voor leren* wordt gebruikt, wordt door de leerkrachten ervaren als iets dat voor de bovenbouw is geschreven en ze steken daarom veel tijd in de vraag hoe een project volgens de ideeën van *Ruimte voor leren* in de middenbouw moet worden vormgegeven. Vanwege die focus op organisatie en structuur komt het bewust inzetten op ‘gezamenlijke kennisconstructie’ en de terloopse ontwikkeling van het taalgebruik niet optimaal uit de verf.

Uit de logboekverslagen blijkt dat de grootste aanpassing van het stappenplan de beginfase van een project betreft. De leerkrachten concluderen zelf dat de leerlingen in de middenbouw moeite hebben met het brainstormen en ze komen nauwelijks met ideeën. Tijdens de eerste fase worden activiteiten gedaan die zeer uiteenlopend van aard zijn. De leerlingen raken hierdoor geïnspireerd en doen ideeën op voor het formuleren van een eigen plan. In de reflectieverslagen wordt duidelijk dat leerkracht Eva hierbij ook wel degelijk is gericht op aspecten van ‘ruimte’ en ‘motivatie’. In de tweede en derde week van het project werken de leerlingen ‘s middags de eigen leervragen uit. Er wordt dan klassikaal gestart en de plannen worden vervolgens in tweetallen uitge-

werkt. De ontwikkeling in de richting van samenwerken in wat grotere groepjes wordt gezien als een punt voor de toekomst. Andere punten voor de toekomst zijn gericht op het omgaan met verschillen tussen leerlingen en groepjes leerlingen: “Sommige leerlingen kunnen heel goed samenwerken en andere iets minder” en “De kwaliteit van de productie is wisselend, sommige leerlingen zoeken vooral op internet naar plaatjes en nemen die over in het werkstuk (...)”. In de toekomst zitten de leerkrachten te denken aan nog een aantal aanpassingen: “ieder groepje werkt ook vragen uit aan de hand van een boek, anders werken ze alleen via internet” en “de ontwikkeling op gang brengen van hoe je als leerkracht het samenwerken en het onderzoek doen kunt bevorderen in de middenbouw”, door bijvoorbeeld met de leerlingen stil te staan bij het proces “van overnemen en overschrijven naar zelf iets samenvatten, bedenken en schrijven”. Beide leerkrachten geven aan tijdens de uitvoering van de plannen door leerlingen beter in staat te zijn in te spelen op aanleidingen die zich voordoen en “in hoeverre we zelf activiteiten moeten inbrengen. In de vierde week staat de afronding, de presentatie en de evaluatie centraal. De inhoud van die laatste week is ook een punt voor verdere discussie en ontwikkeling: “De presentaties vinden onvoldoende plaats in de klas zelf, wel in de tentoonstelling waar ouders en andere leerlingen komen, maar ze oefenen te weinig.” In de laatste fase van het project staat de *presentatie* centraal. Die presentatie kent allerlei vormen, zoals een spreekbeurt, een publicatie en/of een tentoonstelling. De leerkracht ziet ook het belang van *evalueren*, maar dat is gedurende de interventie nog niet goed uit de verf gekomen.

De interventie werd besproken aan de hand van twee fasen. In de laatste en derde fase krijgt de interventie een plek in de praktijk van alledag: Nu zijn een paar leerlingen op eigen initiatief bezig met een eigen vogelboek en ook is er een schooltuintje ingericht op initiatief van de leerlingen. Deze activiteiten zijn geen onderdeel van een gepland project in het kader van *Ruimte voor leren*, maar het zijn initiatieven van leerlingen en ook leerkracht Eva heeft daarbij bewust aandacht voor het eigen initiatief, de planning en het gebruik van taal.

In alle fasen wordt in de middenbouw gezocht naar verbinding en integratie met methodes en programma's, maar er is tegelijkertijd ruimte voor de ideeën van de leerlingen. Een sterk punt van de gestructureerde aanpak in de middenbouw is dat de aandacht voor overleg, voor het lezen en schrijven niet verslapt als het project weer is afgelopen, maar ook een onderdeel wordt van de normale werkwijze in de klas.

Eva is een leerkracht die zichzelf ‘een echte juf’ noemt en in het begin van de interventie schrijft ze dat het haar op grond van het eerste project duidelijk is geworden dat “de leerkracht de spil van het onderwijs is”. Haar overtuiging van hoe goed onderwijs moet worden vormgegeven is niet radicaal veranderd onder invloed van de interventie. Uit de meer kwantitatief georiënteerde vragenlijsten blijkt dat er op het gebied van *betrokkenheid* en *opvattingen over leren* nauwelijks een ontwikkeling is waargenomen, maar zelf zegt Eva dat ze de interventie als heel waardevol heeft ervaren, vooral dankzij de ruimte die ze kreeg om naar eigen inzicht te experimenteren. Uit haar gedetailleerde logboekverslagen blijkt dat ze erin is geslaagd om binnen haar eigen kaders meer ruimte te creëren voor het leren van de leerlingen, waarbij ze ook het dialogische perspectief op leren toestaat. Naast het zoeken naar een ideale structuur en organisatie is er dus wel degelijk aandacht voor taalgebruik en de taalgebruiksontwikkeling. De interventie heeft er allereerst toe geleid dat de leeromgeving is veranderd en daarnaast heeft het haar eigen manier van

lesgeven in de klas beïnvloed en is er meer ruimte gekomen voor bijvoorbeeld coöperatieve momenten waarin de dialoog tussen leerlingen kan plaatsvinden. In het actieonderzoek (in de voornemens voorafgaand aan het project) wordt duidelijk dat ze meer georiënteerd is op taalgebruik en ruimte; zelf geeft ze die ontwikkeling aan in termen van opbrengsten.

De ontwikkeling van de leerkrachten in de middenbouw heeft niet alleen geleid tot effecten in de klas, maar is ook van invloed geweest op de schoolontwikkeling en op het verloop van de interventie. Door te blijven hameren op het belang van organisatie en structuur als basis voor het leren van leerlingen, is het proces van vernieuwing in het team op de juiste momenten afgeremd, waardoor de andere teamleden werden gedwongen de eigen acties en gezamenlijke ideeën opnieuw te overwegen. Met name de interventies van Eva moeten worden gezien als kritische reflecties in een explorerend teamproces.

Wat opvalt in het actieonderzoek in de middenbouw is dat binnen de aandacht voor organisatie een verschuiving heeft plaatsgevonden van onzekerheid en wantrouwen naar zekerheid en vertrouwen. Die verschuiving wordt duidelijk in het taalgebruik van de leerkrachten over de interventie en in de plaats waarop de organisatie betrekking heeft. De aandacht voor het structureren van een project was in het begin volledig gericht op de voorbereiding van een project en op de oriëntatiefase. Een deel van de energie werd gestoken in het vooraf creëren van zekerheid. Aan het einde van de interventie komen de vragen met betrekking tot het structureren veel meer voort uit de experimenten die de leerlingen aan het uitvoeren zijn. Bijvoorbeeld wanneer “twee jongens maar niet aan de slag komen”, vragen de leerkrachten zich af wat ze daaraan zouden moeten doen. Over een dergelijk probleem wordt niet alleen achteraf, op abstracte of reflectieve wijze in de teamvergadering gesproken, maar het is een concreet probleem waarvoor de leerkrachten tijdens het werken in de klas een oplossing hebben gezocht. In dit geval, in het project *Media*, worden de leerlingen ‘journalist’ en met papier en pen en met een camera gaan ze op zoek naar verhalen en beelden uit de andere groepjes en andere klassen. Aan het einde van het project levert dat een muurkrant op, waarover de leerkrachten enthousiast rapporteren.

Het werken in een middenbouw op een kleine school levert allerlei problemen op die vooral zijn terug te voeren op de grote verschillen tussen leerlingen in leeftijd, aanleg, werktempo en motivatie. Dat wordt extra problematisch vanwege de aanwezigheid van groep 3. Het is opvallend is hoe vaak de aparte positie van groep 3 in een combinatie met de groepen 4 en 5 ter sprake komt tijdens teamvergaderingen. In de projecten na 2009-2 concentreert leerkracht Marrit zich op de leerlingen van groep 3. Door meer dialogische gesprekken met de leerlingen te voeren is ze in staat beter aan te sluiten bij de voorkennis van de leerlingen en binnen het lezen wordt de oriëntatie op leesteknik een onderdeel van het thema, van de begripsontwikkeling. Het lezen wordt in een functioneel kader geplaatst, als groep wordt bijvoorbeeld een bezoek gebracht aan de bibliotheek in een nabijgelegen dorp en er is ruimte voor drama, een interview, krant maken en lezen et cetera. Het is bijzonder hoe leerkracht Marrit zich blijft vastbijten in de doelstellingen van de interventie. Ze leest artikelen, zodat ze meer greep krijgt op vragen als: hoe komt het dat leerlingen zo weinig doen en zeggen bij de praatplaten? Die praatplaten staan in de leesmethode *Veilig Leren Lezen* centraal als betekenisvolle activiteiten. Maar, zo constateert de leerkracht: “De

leerlingen praten meer als ik ze vrijer laat vertellen, ze brengen het dan beter onder woorden. Het is belangrijk welk soort vragen je stelt en je hoeft ook niet het hele verloop van het verhaal te volgen.” Ze doelt hier op het feit dat de leerlingen volgens de aanwijzingen in de handleiding exact moeten vertellen wat de hoofdgedachte is, maar daar houdt ze zich niet meer aan: “Het is veel belangrijker dat ze mogen vertellen.” De ervaringen van leerlingen staan nu centraal en de leerkracht stelt dan vragen als: Wie heeft dat ook? Vertel eens, wat gebeurde er toen? De gesprekken verlopen veel plezieriger met als gevolg dat ook het lezen intensiever plaatsvindt, aldus de leerkracht.

Het vinden van een balans tussen de eisen en de verwachtingen van de leerkracht en het belang van de aandacht voor de belangrijkste uitgangspunten van *Ruimte voor leren* vraagt in de middenbouw om verdere verdieping en nuancering. In de toekomst zou in deze middenbouw naast de aandacht voor organisatie en sturing de nadruk wat meer kunnen liggen op de verdere ontwikkeling van de ruimte voor de leerlingen en op de kwaliteit van de interactie. Ook met betrekking tot het onderzoek van de manier waarop een didactiek van *dialogic teaching* in een KBE kan worden geïmplementeerd in een middenbouw, zou in de toekomst verder kunnen worden opgepakt.

7.5 HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE IN DE BOVENBOUW

In deze paragraaf worden de bevindingen gepresenteerd van de leerkracht van groep 6, 7 en 8 van De Oesdrip. Deze paragraaf gaat in de beschrijvingen van het verloop van de interventie verder dan de vorige paragrafen, omdat er meer data beschikbaar zijn uit de bovenbouw. Bij deze leerkracht zijn namelijk een twee interviews afgenomen en in haar klas zijn de meeste video-opnames gemaakt.

In deze bovenbouw is leerkracht Dieuwke werkzaam. Het is een jonge, op vernieuwing gerichte leerkracht. Dat laatste blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat ze op eigen initiatief de opleiding tot Jena-planleerkracht volgt. Tijdens de teamvergaderingen valt de enorme betrokkenheid van de leerkracht op. Dieuwke bemoeit zich tijdens dergelijke momenten nadrukkelijk met de discussies en ze poneert haar mening vanuit een sterke overtuiging over van wat goed onderwijs is en wat niet. Zo is ze bijvoorbeeld erg kritisch over de manier waarop leerkrachten op kleine scholen worden gedwongen het onderwijs in de klas te organiseren. Die kritische houding weet ze om te zetten in daden. Ze heeft de verschillende zaakvakken geclusterd in zogenoemde ‘wereldoriëntatieprojecten’, waaraan alle leerlingen van de groepen 6, 7 en 8 gezamenlijk werken. Deze manier van werken geeft haar de gelegenheid om de klassikale instructie te beperken en meer ruimte te geven aan gerichte instructie en interactie met samenwerkende groepjes leerlingen. Dieuwke richt zich gedurende de interventie steeds meer op de centrale uitgangspunten van *Ruimte voor leren*. Door haar ervaring met het werken met de wereldoriëntatieprojecten is ze snel in staat om over te schakelen van organisatorisch getinte doelstellingen, naar de meer inhoudelijke doelstellingen van leren, taal leren en taal gebruiken. Ze stelt hoge eisen aan zichzelf en aan de leerlingen. Die hoge eisen kan ze niet altijd naar volle tevredenheid waarmaken. Dieuwke is eerlijk en af en toe heel kritisch over hoe een project is verlopen, of waar iemand of iets is tekortgeschoten.

7.5.1 DE BEGINSITUATIE IN DE BOVENBOUW

Uit de relatief lage score (ten opzichte van de teamscore) op *bewustwording* blijkt dat Dieuwke interesse heeft in de interventie en ook al het een en ander weet van de voorgestelde manier van werken (zie figuur 19). De relatief hoge score op *persoonlijke betrokkenheid* geeft aan dat ze nog wel onzeker is over wat de vernieuwing voor haar zal betekenen. Ook op *beheersing* is de score vrij hoog en daarmee worden vraagtekens gezet bij de facilitering (tijd en materiaal) van het interventieproject. De meest opvallende score is op *herziening o.b.v. leerlingresultaten*. Dit geeft aan dat ze de opbrengsten van de interventie wil kunnen toetsen op de kwaliteit en de effecten bij leerlingen. Ze is enthousiast over de vernieuwing, getuige de sterk dalende lijn op *herziening*.

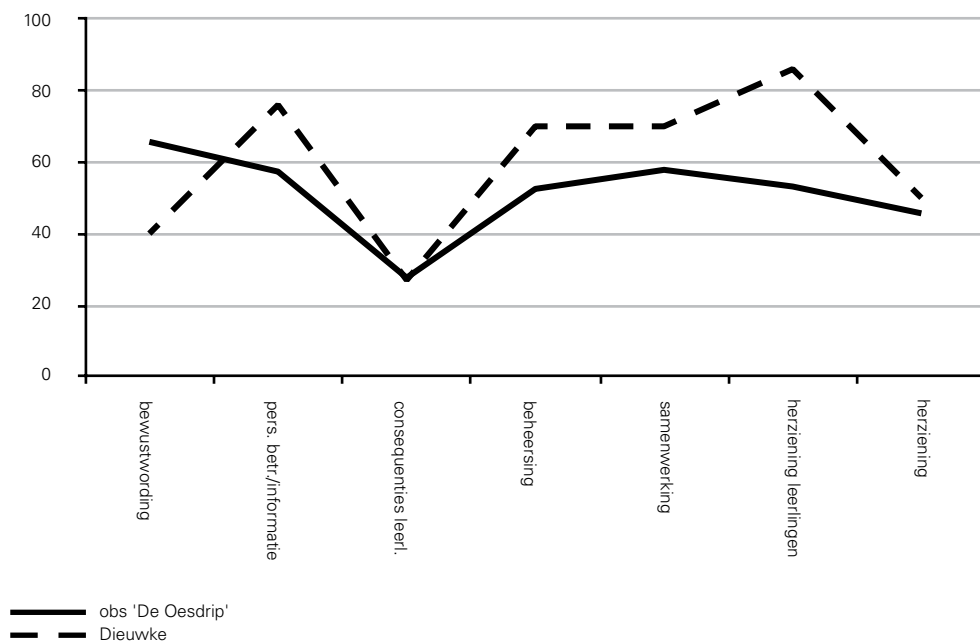
In onderstaande grafiek zijn de beide vragenlijsten (*opvattingen* en *inschatting eigen gedrag*) samengevoegd. Met betrekking tot *opvattingen* kan worden gesteld dat twaalf van de dertien scores binnen een bandbreedte van 5.8 en 6.5 zijn gescoord. Dat wil zeggen dat de opvattingen van Dieuwke een redelijk gelijkmatig profiel vormen van een leerkracht met eigen ideeën over onderwijs, passend bij het beeld dat ze oproept in interviews en tijdens teambijeenkomsten. In vergelijking tot veel andere leerkrachten scoort Dieuwke op *gezamenlijke kennisconstructie* hoog. Alleen met betrekking tot *voorkennis* is er relatief laag gescoord. Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat Dieuwke de meeste vragen/stellingen met een 6 waardeert (op een 7-puntschaal). De categorie *voorkennis* bestaat uit acht stellingen, waarop ze naast tweemaal een 6 en viermaal een 5 ook een 2 en een 3 scoort. Met die scores lijkt ze aan te geven dat in haar opvattingen over leren *voorkennis* niet de basis is voor het leren van nieuwe dingen.

Op de vragenlijst met betrekking tot de *inschatting* komt een veel grilliger patroon naar voren. De hoogste score 5.6 is op *omgaan met verschillen*, de laagste score op *begrip*, namelijk 3.6. Naast de inschatting dat ze het minst in staat is om te werken aan 'begrip', is Dieuwke ook niet bijzonder tevreden over de wijze waarop ze met de leerlingen werkt in een *betekenisvolle* en *sociale* leeromgeving. Het is goed mogelijk dat de ontevredenheid van Dieuwke met de context waarin het huidige basisonderwijs zich momenteel afspeelt, enigszins een verklaring vormt voor sommige lage scores. Het verschil tussen de scores op *opvattingen* en *inschatting van eigen gedrag* maakt in ieder geval ook duidelijk dat ze, ondanks haar bovengemiddelde pogingen het onderwijs in een combinatieklas te optimaliseren (getuige de wereldoriëntatieprojecten), hierover nog niet tevreden is. Dieuwke geeft zelf ook aan dat er nog werk aan de winkel is om de eigen opvattingen beter in de praktijk te brengen.

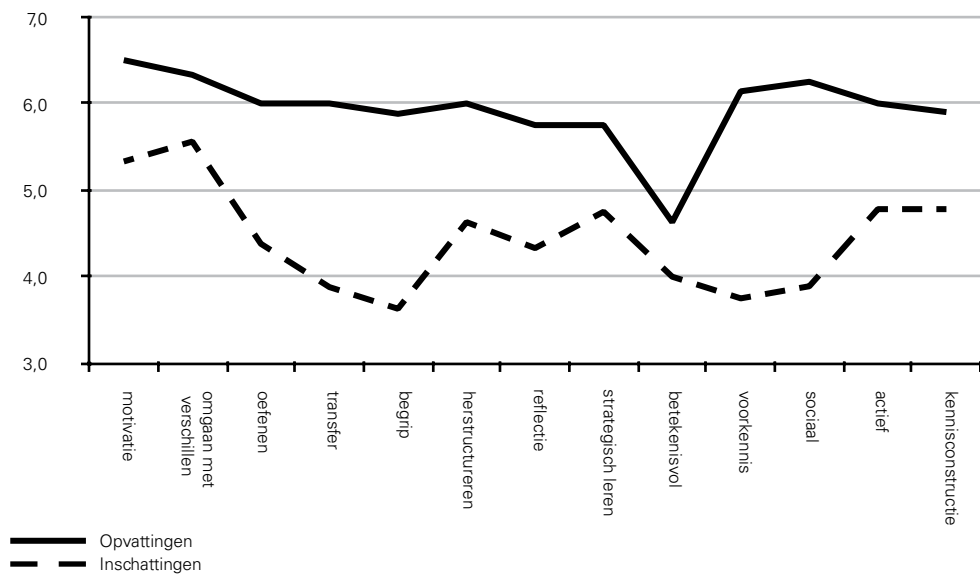
7.5.2 DE ONTWIKKELING IN DE BOVENBOUW

In de vorige hoofdstukken zijn de twee fasen in de ontwikkeling steeds afzonderlijk van elkaar besproken. In dit hoofdstuk gebeurt dat niet. Dieuwke heeft al veel ervaring opgedaan met de organisatie van projecten in een combinatiegroep en ze is vanaf het begin georiënteerd op de hogere doelen van *Ruimte voor leren*.

Tijdens de eerste projecten is leerkracht Dieuwke gericht op het verkrijgen van meer informatie en meer zekerheid met betrekking tot de werking van de interventie. Zo schrijft ze dat ze "zicht (wil) krijgen op tussendoelen" en deze wil "koppelen aan thema's en werkvormen" en dat de nieuwe werkwijze moet worden "vastgelegd in documenten". Deze opmerkingen komen overeen



Figuur 19: Betrokkenheidsprofiel van Dieuwke in vergelijking met de gemiddelde score van de school (in 2007)



Figuur 20: Scores van Dieuwke op opvattingen en inschatting (2007)

met de relatief hoge score op *herziening o.b.v. leerling resultaten*. Dat betekent dat Dieuwke zich niet vastbijt in allerlei voornemens over hoe de interventie in kleine concrete stapjes in de klas vorm moet krijgen, maar dat ze al in een vroeg stadium is gericht op hogere doelen, waarbij ze op zoek is naar mogelijkheden om de vernieuwing te verbinden met haar eigen visie op goed onderwijs. Ze wil het werken in de projecten “koppelen aan de opleiding Jenaplan” en “koppelen aan de eigen wereldoriëntatiethema’s”, zoals ‘weer en klimaat’ en ‘feest en religie’. De wens om het projectmatig werken in de combinatieklas te kunnen verantwoorden lijkt overigens vooral te maken te hebben met het willen voldoen aan de verwachtingen van de onderwijsinspectie, omdat ze aangeeft zelf niet zo geïnteresseerd te zijn in al die bewijzen omtrent resultaten.

De centrale doelstellingen van *Ruimte voor leren* komen in de eerste actieonderzoeken en logboeknotities op globale wijze aan de orde. Net als bij alle andere deelnemende leerkrachten is Dieuwke onervaren in het doen van systematisch praktijkonderzoek als basis voor duurzame veranderingen in de eigen klas, maar ondanks het feit dat haar voornemens vaak te abstract zijn geformuleerd en nog onvoldoende zijn uitgewerkt, is ze al wel gericht op “leren en samenwerken in groepjes” en de relatie tussen taalgebruik en leren komt naar voren in “iets doen met de inbreng van een ander en interesse tonen in een ander”, als een voorloper van de *ground rules* binnen *exploratory talk*, en de eigen rol als *dialogic teacher* in “ik wil luisteren en doorvragen”.

In het interview dat met Dieuwke wordt afgenomen in het voorjaar van 2009 zegt ze dat de essentie van *Ruimte voor leren* is dat kinderen leren van elkaar door met elkaar in gesprek te gaan en samen over onderwerpen te praten en oplossingen te zoeken. Door voor langere tijd aan een thema te werken, worden leerlingen uitgedaagd en gemotiveerd verder te zoeken in boeken: “In de taalboeken kunnen kinderen bij de lesjes bijvoorbeeld kiezen uit tien antwoorden en dat is dan goed, maar er een eigen invulling aan geven dat ontbreekt vaak in het gewone onderwijs.”

Als ze vertelt over de rol van de leerkracht dan komt ze eerst niet veel verder dan “een beetje kaders scheppen” en “het mogelijk maken”, maar vervolgens wordt duidelijk dat ze al wel georiënteerd is op de rol van taalgebruik: “Je leert leerlingen hoe ze met elkaar in een groepje kunnen praten” en “Bij het project *De Tijdmachine* (2009-1) gingen we in de kring over foto’s praten. (...) wat je nou echt ziet op een foto, maar ook wat je ervan vindt en (...) wat het verhaal is. (...) dan kom je dus bij richtvragen en (...) daarna kunnen zij dus verder. Het is dus ook niet dat ze per se stap voor stap die vragen bij langs moeten. Het is meer zo van nou hier wat handreikingen, hier kun je het over hebben. En dan welke kant het per groepje uit gaat is dan gewoon verschillend. Dat vind ik hartstikke leuk”.

In 2009 heeft Dieuwke een werkwijze ontwikkeld waarbij ze in haar kleine heterogene groep met veel vaart steeds wisselt tussen het gezamenlijk overleggen in een klassikaal kringgesprek en het samen werken in een groepje. Ieder project start vanuit de kring waar niet het aanbod en door de leerkracht gestuurde activiteiten centraal staan, maar waar “de kinderen samen op ideeën komen”, daarna is er “de ruimte om die ideeën eerst zelf te verkennen” waar de leerkracht dan in kan ondersteunen. Dieuwke richt zich volgens eigen zeggen dan op de doelen die de leerlingen formuleren en op de onderzoeksvragen. Ze besteedt veel tijd aan die beginfase van een project door met leerlingen in gesprek te gaan, maar ook door ze een werkwijze aan te bieden, bijvoorbeeld via het werken met mindmaps. Ze geeft in logboekverslagen aan dat ze heel veel tijd nodig

heeft voor die eerste fase van een project en dat drie weken eigenlijk veel te kort is om een goed project te draaien. Waar andere leerkrachten in het begin nog wel eens tegensputteren, omdat het organisatorisch allemaal zo lastig is, vindt Dieuwke het juist fijn dat er ruimte is voor de leerlingen en dat niet iedereen op hetzelfde moment hetzelfde doet. Ze vindt het voor zichzelf op een bepaalde manier zelfs “bijna relaxed”, want het werken met drie groepen met een apart programma kost vaak veel energie, vooral als het gaat om het motiveren van leerlingen. Na de introductie gaat het thema vaak direct leven bij de kinderen en als je “ze vraagt om even iets uit te typen, of om de tekst nog eens op fouten te controleren dan doen ze dat”. Als leerkracht wordt ze zelf heel enthousiast van de werkwijze, want meer ruimte voor de leerlingen betekent ook meer ruimte voor de leerkracht en “je kunt je eigen talent meer kwijt.”

Tijdens de projecten werkt Dieuwke ook aan de eigen ontwikkeling als leerkracht, via doelstellingen gericht op de mondelinge taalvaardigheid, maar in de beginfase zijn er ook schriftelijke taaldoelen. Tijdens het *Kunstproject* (2008-1) bijvoorbeeld wilden de leerlingen kunstenaars uit de buurt interviewen. Dergelijke momenten grijpt ze aan om in de kring te bespreken hoe je zo’n interview aanpakt en hoe je bijvoorbeeld een “nette brief opstelt, waarin je iemand uitnodigt voor een gesprek”, (...) “dat is dan op zich ook al een enorm leerdoel natuurlijk en het is dan heel concreet want je krijgt dan ook echt een antwoord en in je taalboek moet je ook wel een brief schrijven, maar daar schrijft niemand terug.”

Ze is zich bewust van het belang van haar eigen rol en taalgebruik. Over het stellen van andere, meer open vragen zegt ze tijdens het interview: “Dat je niet alleen maar het goede antwoord wilt horen van kinderen, maar dat je ook meer nou, waarom denk je dat en nou ja meer ook de gedachtegang erachter, dat je ze meer laat verwoorden en naar elkaar toe ook van leg eens uit waarom.”

Het rendement is “echt vele keren hoger in een project”, maar Dieuwke voegt daar wel aan toe dat dat effect waarschijnlijk moeilijk te meten is. De huidige toetsen meten deelvaardigheden, maar “iets als brede ontwikkeling, dat wordt gewoon niet gemeten, dat vind ik zonde” (...) “het zijn denk ik ook meer vaardigheden die ze leren (...) ja ik zie het meer ook als vaardigheden”. Het valt de leerkracht op dat, naarmate er vaker op dezelfde manier wordt gewerkt, de leerlingen steeds beter in staat zijn om “de dingen weer terug te pakken, te koppelen”. De thema’s verschillen natuurlijk nogal van elkaar en de doelen (wat betreft de kennisontwikkeling) lopen daardoor uiteen, maar “dan zie je dat ze verder gaan met wat ze eerder gedaan hebben en dat ze bepaalde vaardigheden kunnen toepassen.”

Dieuwke is met name kritisch over het feit dat de interventie is gericht op twee projecten per jaar: “dan doe je dus alles via de methode en twee keer in het jaar een thema”. Vanwege haar belangstelling voor het Jenaplanonderwijs werkt ze zelf met wereldoriëntatiethema’s en daar komt dezelfde werkwijze in terug. Toch ziet Dieuwke de projecten in het kader van *Ruimte voor leren* als ‘taalprojecten’: “We hebben nu dus twee grote projecten waarin een taaldoel centraal staat. Dan hebben we gewoon dus tussendoor een taalmethode waaruit wordt gewerkt en dan heb ik dus wereldoriëntatiethema’s en daar kunnen die dingen uit die taalprojecten heel goed in terugkomen.”

Hoewel Dieuwke in haar reflecties vaak nogal inhoudelijk is gericht, blijft ze ook sleutelen aan de

organisatie van een project. Tijdens de projecten in 2009 werkt ze aan de afronding en evaluatie van een project, want het lukt haar niet goed om een project binnen de gestelde periode van drie weken af te krijgen. Het werken aan de inhoudelijke vraagstukken vergt teveel tijd: “Hoe kunnen leerlingen opbouwend met elkaar reflecteren en welke rol speel ik daarbij?”, “Hoe geef ik de zorgleerlingen vertrouwen en ruimte om een goed product neer te zetten?”. Om tijdswinst te boeken gaat ze het (klassikale) kringgesprek meer benutten en wil ze de ‘chatsessie’ inkorten en iets eerder beginnen met het gericht werken aan een product en presentatie. In haar logboekverslag geeft Dieuwke aan behoorlijk tevreden te zijn over de resultaten. De leerlingen hebben een journaal gemaakt, een weblog en een website over het reilen en zeilen op de eigen school. Er is onderzoek gedaan naar merken en reclame, daarover hebben de leerlingen een PowerPoint gemaakt. Zelf schrijft ze: “De balans tussen doelgerichtheid en het geven van ruimte is nu aardig gevonden. Ik vind drie weken nog te kort voor zo’n project. Nu kun je te weinig aandacht besteden aan bijvoorbeeld de kwaliteit van het schrijven (zoals bij de nieuwsberichten). Het blijft een soort kennismaken met. De laatste week is dan vaak te hectisch en gericht op ‘wie brandt de dvd’s, et cetera.”

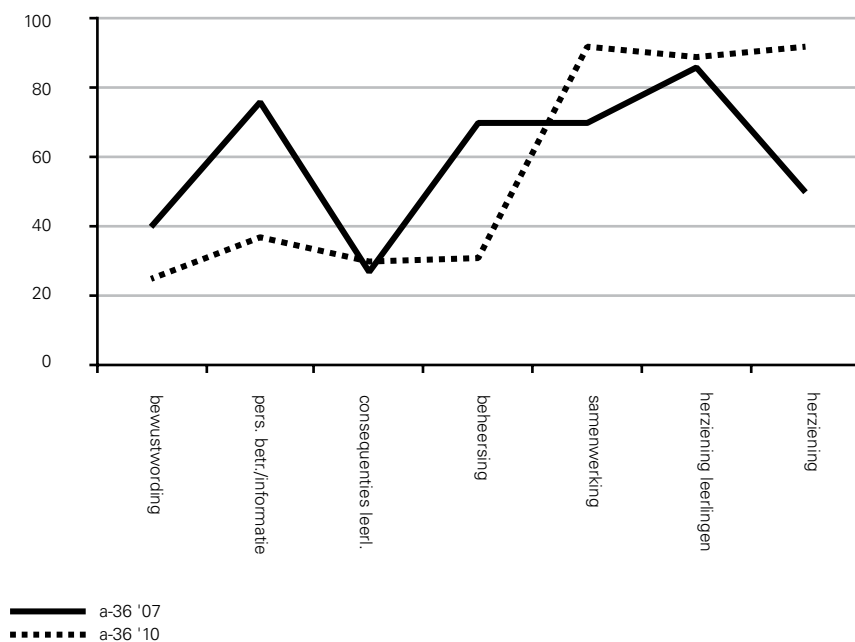
7.5.3 DE VERANDERINGEN IN DE BOVENBOUW

Net als in de voorgaande hoofdstukken worden eerst de veranderingen gepresenteerd uit de vragenlijsten en daarna volgt een meer kwalitatieve bespreking van de veranderingen.

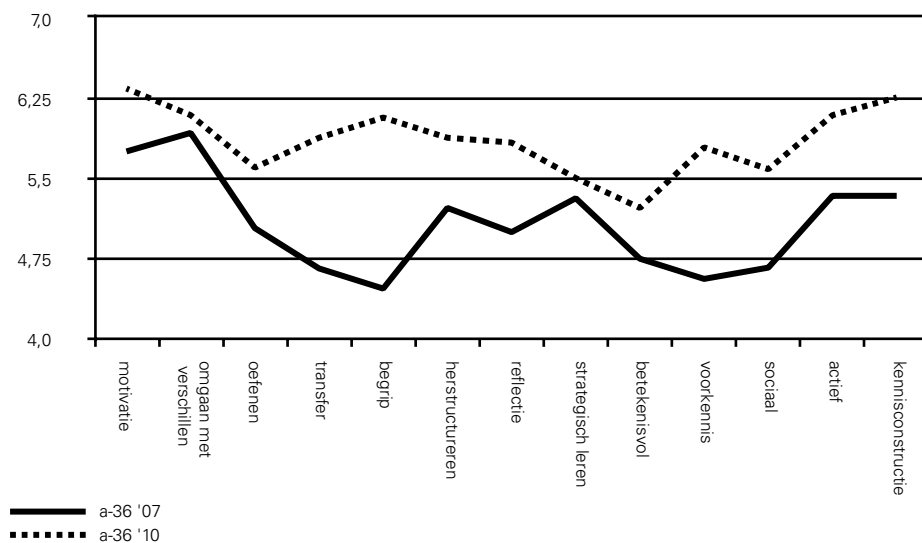
Analyse op basis van de vragenlijsten

Het betrokkenheidsprofiel is in 2010 behoorlijk gewijzigd, van een meer op zichzelf betrokken profiel in 2007 naar een profiel gericht op samenwerking in 2010. Dit is een zogenoemd profiel van een ervaren gebruiker. De scores op de fasen van *zelfbetrokkenheid*, maar ook die op *beheersing* zijn erg laag. Deze leerkracht zegt daarmee dat ze nauwelijks vragen meer heeft met betrekking tot de interventie, maar ook dat de interventie geen extra werkdruk oplevert. De score op *samenwerking* is bijzonder hoog.

In figuur 22 worden geen betekenisvolle verschillen gemeten tussen de scores in 2007 en 2010. De meeste scores zijn iets lager in 2010. *Omgaan met verschillen* scoort hoger en is in 2010 zelfs de hoogste score binnen *opvattingen*. Ook in de logboekverslagen toont Dieuwke vaak haar betrokkenheid bij de zorgleerlingen: “Tijdens het normale werken in de klas lopen veel kinderen risico’s, omdat de aandacht van de leerkracht over drie groepen en drie programma’s moet worden verdeeld.” In het werken met *Ruimte voor leren* wordt dat probleem van het apart groeperen en van aanbodgericht werken weliswaar doorbroken, maar de interventie biedt, volgens Dieuwke, nog steeds geen pasklare antwoorden voor het omgaan met verschillen. De score op ‘gezamenlijke kennisconstructie’ is wat lager in 2010. Dat is tot op zekere hoogte onverwacht, omdat Dieuwke een leerkracht lijkt die juist op dat punt geïnteresseerd is. Misschien is het een teken dat het in de interventie onvoldoende is gelukt om het kenmerkende verschil tussen leren en gezamenlijke kennisconstructie te maken? De voorkennis scoorde in 2007 erg laag, maar dat is nu bijgetrokken.

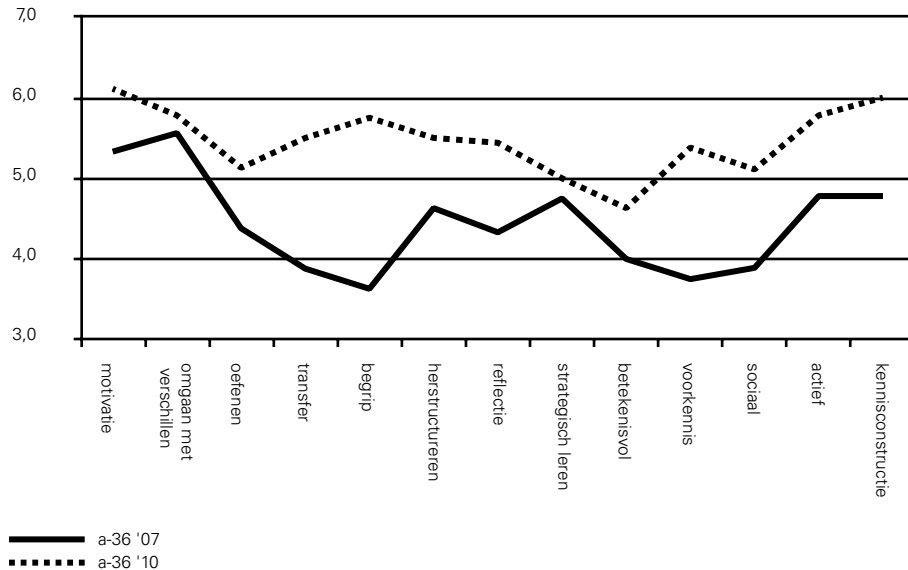


Figuur 21: Het betrokkenheidsprofiel van de leerkracht uit de bovenbouw vergeleken met de gemiddelde teamscore



Figuur 22: De opvattingen van de leerkracht uit de bovenbouw (beginmeting versus eindmeting)

Bij *inschatting* (figuur 23) valt op dat de scores in 2010 juist hoger zijn en dat geeft vooral aan dat het verschil tussen opvattingen en uitvoering is teruggebracht. Dieuwke is blijkbaar beter in staat om leerkrachtgedrag te vertonen dat past bij haar opvattingen. Nu scoort *gezamenlijke kennisconstructie* juist erg hoog.



Figuur 23: De inschatting van het eigengedrag van de bovenbouwleerkracht (beginmeting versus eindmeting)

Kwalitatieve analyse

Leerkracht Dieuwke is vanaf het begin gericht op de belangrijkste doelstellingen van *Ruimte voor leren*, namelijk op het creëren van een KBE, waarin leerlingen gezamenlijk kennis en taalgebruik ontwikkelen. In eerste instantie is dat nog een globale oriëntatie, maar gedurende de interventie wordt dat (qua inzicht en werkwijze) verbreed en verdiept. In haar logboekverslagen komt een beeld naar voren van een leerkracht die durft te experimenteren en op grond van opgedane ervaringen bestaande werkwijzen aanpast en nieuwe ideeën uitprobeert.

Gedurende het verloop van de interventie ontwikkelt Dieuwke een werkkader waarbinnen ze de projecten organiseert. De projecten verlopen in grote lijnen volgens een vast patroon: Tijdens de startfase van een project zijn er kringgesprekken waarin het thema gezamenlijk wordt verkend. In tweetallen, of in kleine groepjes wordt er dan verder gediscussieerd. Op die discussies wordt dan weer klassikaal gereflecteerd. Leerlingen maken eerst individueel een opzet voor een onderzoeksplan en daarna worden groepjes geformeerd en wordt er gezamenlijk een definitief plan opgesteld. De werkwijze is niet alleen gericht op het samen produceren, maar ook op het geven van feedback. Volgens de leerkracht hebben de leerlingen dat feedback geven aan elkaar behoorlijk goed geleerd: “het aandacht geven aan feedback en planning levert echt iets op”.

Er wordt ook tijdens de uitvoeringsfase en presentatiefase veelvuldig gevarieerd in werk- en groeperingsvormen (individueel, groepswerk en klassikaal overleg). Naast gezamenlijk overleg, waarin leerlingen brainstormen, onderzoeksvragen formuleren, of de voortgang bespreken, krijgen leerlingen bijvoorbeeld de kans om buiten de school interviews af te nemen of excursies te organiseren. Naast mondeling overleg wordt er ook veel gelezen (in boeken en op het internet) en geschreven (aantekeningen, samenvattingen, werkstukjes, presentaties).

De aandacht (van de leerkracht) voor de relatie tussen de kwaliteit van het taalgebruik en leren wordt bijvoorbeeld duidelijk in de aandacht voor het formuleren van goede leer- of onderzoeksvragen, op de manier waarop leerlingen informatie zoeken in teksten of op het internet, op het schriftelijk verwerken van informatie en op het “kunnen toepassen van de (nieuwe) kennis”. Dat toepassen is van belang, want dat is volgens de leerkracht “een bewijs van begrip”, bijvoorbeeld wanneer leerlingen recepten bestuderen en zelf opstellen en dan gaan koken en er menukaarten van maken, “dan schuiven taalgebruik en leren heel dicht in elkaar”. Er komt veel uit de leerlingen als ze zo werken: het brainstormen, de plannen, de excursies (bijvoorbeeld naar het laboratorium van het AOC), of de interviews in fabrieken: “leerlingen kunnen de verantwoordelijkheid heel goed aan als ze ruimte krijgen”. Begrip krijgen zit hem ook in de wijze waarop leerlingen materialen hanteren en in de manier waarop de aanpak van het groepswerk wordt besproken: “Er was veel aandacht voor het werken met de mindmap, voor de chatsessie, de regels voor het samen overleggen en het gebruik van ICT.”

Tijdens het interview (2010) geeft Dieuwke aan dat “de kinderen nog erg denken vanuit het eindproduct, bijvoorbeeld bij *Media* willen ze een eigen journaal maken. Ik was gericht op de onderzoeksvraag die er moest komen, maar de kinderen wisten dan allang wat ze wilden gaan doen.” Ook zegt ze: “(...) je moet je ze dan bewust laten worden van het leerstuk voor zichzelf, waar gaat het om bij dit project, waar moet je je op richten. (...) In de bovenbouw is veel tijd nodig om een onderzoeksvraag goed op te stellen, deze verder te verdiepen, en dan een eigen product maken.”

Over de presentaties aan het einde van de projecten is de leerkracht nog wel kritisch: “Je haalt niet altijd alle doelen die je je zelf stelt” en “Er was wat te weinig tijd voor de presentaties.” Er is in de interventie ook relatief weinig aandacht geweest voor de kwaliteit van de presentaties, maar ze zijn wel van groot belang voor het slagen van een project: “Werken met een deadline is op zich goed, maar daar hebben we nog wel iets in te leren” en “Door een presentatie zet je ze eigenlijk best voor het blok, daar groeien ze wel van” en “Als ze het aantal keer gedaan hebben, gaat het beter, soms ook bij leerlingen van wie je het niet verwacht, dat geeft soms heel ander beeld dan het schriftelijke werk.”

Het valt de leerkracht op dat de “verschillen tussen leerlingen groot zijn, maar dat is niet automatisch hetzelfde als leeftijdsverschil”. Dat punt, samen met de aandacht voor de werkelijke resultaten, verdient, volgens Dieuwke, in de toekomst meer aandacht.

Aan het einde van de interventie (in 2010) realiseert de leerkracht zich dat het gedachtegoed nu meer een plaats moet krijgen in de reguliere lessen. Voor Dieuwke is die integratiefase vooral

gericht om het reguliere werken tot een minimum te beperken en zoveel mogelijk met de heterogene groep aan de slag te gaan binnen projecten waarin leren (wereldoriëntatie) en taal-leren tegelijkertijd plaatsvindt. Ze geeft bijvoorbeeld aan dat ze het samen werken in kleine groepjes en de aandacht voor de mondelinge communicatie wil vasthouden. In de bovenbouw is specifieke aandacht voor schriftelijke taal ook van groot belang. Het valt haar op dat leerlingen tijdens de projecten ook voor het schriftelijk (ver)werken “een stukje verder kijken, beter hun best doen, fouten eruit halen, gemotiveerder zijn om iets op papier te zetten”. Het is belangrijk dat deze inzichten ook in de klas worden benoemd en besproken.

Dieuwke is bewuster geworden dankzij de werkwijze in *Ruimte voor leren*: “Het geeft een soort kader dat je ook meeneemt in andere lessen”, en ook: “bij leerlingen kan er soms een groot verschil zitten tussen schriftelijke en mondelinge vaardigheid.”

De algemene conclusie is dat leerlingen tijdens de projecten een grotere motivatie hebben in vergelijking met de reguliere lessen: “de opstartfase is daarbij vooral belangrijk en dan ligt er een rol voor de leerkracht. Niet door activiteiten aan te bieden, maar door bijvoorbeeld een tijdsbeeld te schetsen, of door ze te prikkelen en te activeren om bezig te gaan.” Dieuwke creëert ook voor zichzelf de ruimte om leerlingen individueel te begeleiden omdat “iedereen gemotiveerd is en dus wel aan de slag gaat, iedereen is lekker bezig.”

Dieuwke denkt “dat projecten zeker effect hebben. Allereerst krijg je meer vertrouwen in wat de leerlingen zelf kunnen, doordat je ze ruimte geeft. Dat zie ik ook bij mijn wereldoriëntatie-projecten.” De leerlingen zijn tijdens de uitvoering van de projecten “doelgericht en bewust van de dingen die ze doen”, ook zijn de leerlingen (tijdens het gewone werken in de klas) kritischer geworden over de leerstof, ze vragen vaker naar het doel.

7.6 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

De interventie *Ruimte voor leren* is een experiment dat werd uitgevoerd op meerdere scholen en waarin het gedachtegoed van gezamenlijke kennisconstructie en de rol van taalgebruik op een bepaalde manier werd vormgegeven. De interventie concentreerde zich op de organisatie van projecten, op het creëren en gezamenlijk werken in een KBE. Alle leerkrachten kregen, nadat ze zelf om een concretisering hadden gevraagd, een stappenplan om dat werken in projecten te koppelen aan de doelstellingen van de interventie. In iedere teamvergadering is aandacht besteed voor het creëren van een KBE en voor de rol die taalgebruik daarbij speelt. Op De Oesdrip werd dat stappenplan op verzoek van het team in het begin aangevuld met concrete voorbeelden en uitwerkingen.

Allereerst valt op dat de interventie in twee fasen verloopt. In de eerste fase is vooral aandacht voor de organisatie van de projecten aan de hand van het stappenplan en in de tweede fase is de aandacht veel meer gericht op de kwaliteit van de interactie (zowel klassikale interactie als peer-interactie).

Uit de data blijkt dat de deelnemende leerkrachten zeer betrokken zijn bij de interventie en ze zijn ook in staat om zelf vorm te geven aan het creëren van een KBE. Langzaam maar zeker krijgen ze ook greep op de rol die het taalgebruik speelt bij het leren en de gezamenlijke kennisconstruc-

tie. Uit de betrokkenheidsvragenlijst, die vooraf en gedurende de interventie is afgenomen, komt een beeld naar voren van leerkrachten die steeds beter weten wat er wordt bedoeld met de interventie en die ook steeds beter in staat zijn om daar, individueel en gezamenlijk, vorm aan te geven.

Leerkrachten verschillen onderling van elkaar en dat betekent dat iedere leerkracht eigen accenten aanbrengt tijdens de uitvoering in de klas. Daardoor verschillen ook de opbrengsten van de interventie per leerkracht en per bouw. In de onderbouw van De Oesdrip maken de leerkrachten tijdens de interventie de beweging van het opbrengstgerichte werken (terug) naar de waarden van het meer ontwikkelingsgerichte kleuteronderwijs. Ze staan eerst sceptisch tegenover de interventie, omdat het volgens de leerkrachten niet strookt met wat er van hen in de onderbouw wordt verwacht. Naarmate de interventie vordert, worden de leerkrachten echter steeds enthousiaster en zijn ze ook steeds beter in staat om vorm te geven aan de doelstellingen van de interventie. Het onderwijs sluit aan op wat leerlingen interesseert en er wordt ook veel meer dan voorheen door leerlingen samengewerkt in kleine groepjes. Een belangrijke verandering is dat de leerkrachten nu hebben ervaren en weten, dat de kwaliteit (en kwantiteit) van het mondelinge taalgebruik in de klas wordt verhoogd als leerlingen de gelegenheid krijgen om met elkaar en met de leerkracht te praten tijdens de uitvoering van activiteiten (= "leren is al doende praat men").

In de middenbouw zoeken de leerkrachten vooral naar manieren om *Ruimte voor leren* niet te veel te laten afwijken van het gewone lesgeven. Zo wordt bijvoorbeeld de methode Nieuwsbegrip gebruikt in *Ruimte voor leren* en binnen het (normale) aanbod van methodes en programma's komt steeds mee ruimte voor 'samenwerken en initiatief van leerlingen'. De leerkrachten zijn zeer betrokken bij de interventie, hebben veel vragen over de 'beste' manier van organiseren en bereidt zich ieder project zeer gedegen voor. De manier waarop een KBE het best gecreëerd kan worden blijft de hele interventie centraal staan en in de middenbouw is er zodoende vooral sprake van een ontwikkeling die gericht is op het verfijnen en vervolmaken van de wijze waarop een project moet worden voorbereid en uitgevoerd

In de bovenbouw werkt het in vergelijking tot de middenbouw bijna net andersom. *Ruimte voor leren* is een antwoord op vele vragen. De leerkracht wil juist de doelstellingen van het gewone lesgeven langzaam maar zeker integreren in het projectmatig werken. Vanaf het begin is de leerkracht betrokken bij de interventie en ze is ook een van de aanjagers in het team met betrekking tot het maken van plannen tijdens de teamvergaderingen. Wanneer ze eenmaal de manier van werken (via het stappenplan) onder de knie heeft is ze al snel in staat om allerlei doelstellingen te formuleren over het taalgebruik in de klas. Ze concentreert zich daarbij op haar eigen rol (hoe kan ik leerlingen ruimte geven om hun verhaal te vertellen, hoe kan ik (zorg)leerlingen ondersteunen), maar ook op de rol van de leerlingen. Zo wordt er ruim aandacht besteed aan het formuleren van onderzoeksvragen, aan het maken van *mindmaps* (Buzan, 19910, maar ook aan het samen werken, praten en denken in kleine groepjes (Dawes, Mercer & Wegerif, 2000; Damhuis & Litjens, 2007).

De directeur geeft leiding aan het project, maar is tegelijkertijd in staat om te gaan met de verschillen tussen de teamleden. Hij schept de kaders door beleidsafspraken vast te leggen en door op zeer regelmatige basis overleg te voeren met het team (meestal onder begeleiding van de onderzoeker). De leerkrachten krijgen de ruimte om voor ieder project eigen doelstellingen te formuleren en die te vertalen naar het werken in de klas. In termen van leiderschap kan worden gesteld dat het formele leiderschap geïntegreerd is met een hogere vorm van gedeeld, inhoudelijk leiderschap (MacBeath, 2005).

De interventie op De Oesdrip is zeer succesvol verlopen. De teamleden waren, na een wat sceptische start, zeer betrokken en claimen dat ze veel hebben geleerd en veel meer durven. De school gaat nu een traject in om Jenaplanschool te worden en dat mag ook worden gezien als een opbrengst van de interventie. Het werken met projecten naast het gewone (aanbodgerichte) werken lijkt een goede keuze, maar er moet in de interventie wel expliciet aandacht worden geschonken aan de manier waarop het gewone werken en *knowledge building* op bepaalde momenten worden geïntegreerd.

De interventie-aanpak sluit aan bij de vier condities van professionalisering en schoolontwikkeling, zoals dat in hoofdstuk 5 is besproken. Vanuit het theoretisch kader over (gezamenlijke) kennisconstructie en taalgebruik en leren werd bij ieder project een vertaalslag gemaakt naar de eigen school en eigen klas (via actieonderzoek en vastgelegd in het logboek). Tijdens de teambijeenkomsten, werd kritisch gereflecteerd op het gedachtegoed, de voorgestelde werkwijzen en de voortgang. Op De Oesdrip werd de interventie als uitdagend ervaren en het werken in en aan de projecten in de klas werd naarmate de interventie vorderde een gezamenlijk teamtraject.

De directeur houdt zich gedurende het project vooral bezig met het scheppen van kaders, het faciliteren van het team en het vastleggen van inhoudelijke afspraken in het schoolplan of het taalbeleidsplan. Binnen die kaders van formeel leiderschap krijgen de leerkrachten de kans om zelf een vertaalslag te maken en te experimenteren met nieuwe werkwijzen in de eigen klas. De ervaringen worden gedeeld in teamoverleg en dat leidt weer tot nieuwe (veelal gezamenlijke) activiteiten.

Hargreaves en Fullan (2012) onderscheiden in hun concept rond *professional capital*, een drietal samenhangende onderdelen, namelijk *human capital* (= de kennis en ervaring van de individuele leerkracht), *social capital* (= de cultuur in het team) en *decisional capital* (= het vermogen om onder alle omstandigheden zelf een beslissing te nemen). Op individueel niveau (*human capital*) geven de leerkrachten aan veel geleerd te hebben. De scores op de beide vragenlijsten rond leren en gezamenlijke kennisconstructie (*Opvattingen en Inschatting eigen gedrag*) in combinatie met de geanalyseerde andere data (logboeken, interviews, maar ook het globale beeld dat ontstaat bij het bekijken van de video-opnames) bevestigen dat beeld. Datzelfde geldt voor de ontwikkelingen in het team (*social capital*). De scores op de betrokkenheidsvragenlijst (CBAM) laat bijvoorbeeld zien dat de deelnemers steeds minder vragen en zorgen hebben over de innovatie en dat in toenemende mate bereid zijn om die innovatie gezamenlijk gestalte te geven. De manier waarop de interventie is ontworpen in combinatie met het type (inhoudelijk, gedeeld) leiderschap op De Oesdrip maakt dat ook op het punt van *decisional capital* flinke stappen worden

gemaakt. De leerkrachten wijzen in het begin van de interventie nog veel op invloeden uit de ('boze') buitenwereld (de eisen van inspectie, de toetsen van Cito). Later zijn de leerkrachten steeds beter in staat om zelf afgewogen besluiten te nemen, waardoor er niet alleen wordt gesproken over veranderingen, maar waar die veranderingen ook daadwerkelijk leiden tot een zichtbare innovatie in de klas.

In dit hoofdstuk is het verloop van de interventie *Ruimte voor leren* als een casestudy op een school beschreven. In de volgende hoofdstukken komen verschillende aspecten van de interactie in de klas op alle vijf deelnemende scholen aan de orde. Eerst worden ingegaan op de rol van klassikale interactie in hoofdstuk 8, dan over peerinteractie in hoofdstuk 9, en over de functie van het afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands in hoofdstuk 10.

KLASSIKALE INTERACTIE IN COMBINATIEKLASSEN ALS BASIS VOOR HET LEREN EN DE GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

8.1 INLEIDING

Gedurende de interventie die in het kader van het onderhavige onderzoek is gerealiseerd, organiseren en structureren leerkrachten de verschillende projecten in de eigen klas met behulp van een stappenplan (zie [bijlage 1](#), hoofdstuk 6). Dat betekent dat de leerlingen tijdens de uitvoering van de projecten in groepjes en individueel werken aan hun onderzoeksvraag. Dat samen werken in een groepje wordt steeds afgewisseld met klassikale gesprekken, georganiseerd door de leerkracht, waarin de groepjes leerlingen elkaar verslag doen van de voortgang in het project. Soms is het de leerkracht die een specifiek onderwerp inbrengt en op andere momenten krijgen de leerlingen de gelegenheid om iets te rapporteren, of om bijvoorbeeld op elkaars plannen te reageren.

In hoofdstuk 7 is beschreven hoe, naarmate de interventie *Ruimte voor leren* vorderde, de leerkrachten steeds beter in staat waren om het werken in een *knowledge building environment* (KBE) te organiseren en daarbij stil te staan bij de wijze waarop een zogenaamd dialogisch, klassikaal gesprek kan worden gevoerd met de leerlingen. In de voorbereiding op en de evaluatie van een project werd in de teamvergadering daarbij de term 'dialogisch' gehanteerd als een tegenhanger van het traditionele, sturende, instructieve klassikale gesprek. Met die specifieke interventie in de teams werd beoogd leerkrachten te ondersteunen bij het maken van de switch van traditionele naar non-traditionele klassikale interactie (Cazden, 2001). Een van de concrete doelstellingen van de interventie is dat er 'ruimte wordt gecreëerd voor leerlingen' door anders met elkaar te gaan communiceren. Centraal staat het streven naar een taalgebruikspraktijk waarin het IRE- patroon een minder bepalende rol speelt, waarin de leerkracht andere vragen stelt (van het type open *information seeking questions*), waarmee leerlingen worden uitgenodigd om te vertellen of om op elkaar te reageren, in plaats van via de leerkracht het gesprek te voeren en testvragen van de leerkracht te beantwoorden.

Een belangrijk aspect van de interventie is dat er geen gedetailleerde formats zijn gegeven voor de manier waarop de leerkrachten een klassikaal gesprek zouden moeten voeren in het kader van de projecten. Alleen het stappenplan is besproken, dat als leidraad voor het organiseren van de

projecten wordt gebruikt. Dat stappenplan en het belang van taalgebruik, waardoor leerlingen ruimte krijgen voor een eigen inbreng, is in de teambijeenkomsten steeds opnieuw aan de orde gesteld. De centrale opdracht aan de leerkrachten was daarbij, om binnen het werken in een KBE minder te sturen in de klassikale interactie en meer leerlingvolgend te zijn. De leerlingen krijgen zo ruimte om binnen de interactie gezamenlijk begrip te ontwikkelen rond de thema's en onderwerpen die aan de orde zijn. De theoretische fundering daarvoor is gelegd door Barnes (Barnes, Britton & Rosen, 1969), Cazden (2001) en Alexander (2004). De consequentie van deze benadering lijkt overeen te komen met wat Bereiter (2002) globaal beschrijft als een *knowledge building discourse*. Dat is een gesprek waarin de deelnemers zichzelf 'verplichten' om op een bepaald gebied vooruitgang te boeken, door (algemeen geaccepteerde) feiten en claims kritisch te beschouwen en zo (nieuwe) gemeenschappelijke inzichten te verkrijgen (Scardamalia & Bereiter, 2006). Dat gemeenschappelijke inzicht overstijgt de kennis van de best geïnformeerde (individuele) gespreksdeelnemer (Scardamalia, 2002). In paragraaf 8.4 wordt een dergelijk gesprek besproken, waarin specifiek wordt ingegaan op die *knowledge building discourse*.

De inhoud van de gesprekken met de leerkrachten tijdens de interventie werd dus niet primair bepaald door de vooraf gestelde doelstelling, maar door wat de leerkrachten en de directeuren zelf inbrachten aan doelen en door de suggesties van de onderzoeker op basis van eerdere ervaringen.

De punten van aandacht voor de leerkracht in een volgende ronde verschoven dientengevolge, overeenkomstig de werkwijze in *educational design research* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). De consequentie van deze aanpak is dat de betrokken leerkrachten de interventie niet op geheel identieke wijze hebben doorlopen.

In dit hoofdstuk wordt nu beschreven wat er gebeurt tijdens klassikale interactie gedurende de periode van de interventie, binnen het gegeven kader. Daarbij zal met name de variatie in beeld gebracht worden op basis van een aantal relevant gebleken parameters. Die parameters hebben betrekking op de *beurtwisselingsprocedure* en op de aard van *taalhandelingen* van leerkracht en leerlingen. De *sequentiele patronen* die daarmee tot stand worden gebracht, worden getypeerd als verschillende participatiekaders, elk met een eigen functie in het proces van leren en gezamenlijke kennisconstructie.

Eerst worden in paragraaf 8.2 voorbeelden uit een tweetal gespreksfragmenten besproken, om te laten zien wat de aard van de genoemde variatie is wat betreft de manier waarop de klassikale interactie tijdens de uitvoering van de projecten plaatsvindt. Aan de hand van die twee fragmenten zal enerzijds toegelicht worden wat een traditioneel klassikaal gesprek, waarin de leerkracht een sterk sturende rol vervult, karakteriseert, en anderzijds wat een 'kind volgend' gesprek kenmerkt. Die twee gesprekken kunnen als extremen op een continuüm van meer of minder sturende leerkrachtpraktijken worden beschouwd. Het gaat dan om het typeren van een tweetal klas-sengesprekken, met specifieke interactionele kenmerken die zowel voortvloeien uit die leerkrachtpraktijken (dat zijn de gesprekshandelingen van de leerkracht), als uit de bijbehorende leerlingpraktijken (dus de gesprekshandelingen van de leerlingen).

In paragraaf 8.3 worden dan op basis van de twee parameters, die gezamenlijk bij implicatie

de sequentiële structuur van een gesprek bepalen, vier verschillende *participatiekaders* onderscheiden in de klassikale interactie. Aan de hand van verschillende gespreksfragmenten worden achtereenvolgens het *monologische* participatiekader, het *beperkt interactieve* participatiekader, het *dialogische* participatiekader en het *discussiekader* besproken.

Aansluitend op wat er in de voorgaande paragrafen is besproken, wordt in paragraaf 8.4 aandacht geschonken aan de ontwikkeling die er in de loop van de interventie in die participatiekaders valt te constateren. In deze paragraaf worden gespreksfragmenten van twee bovenbouwleerkrachten uit de eerste en tweede fase van de interventie besproken en met elkaar vergeleken. Aan de hand van die fragmenten wordt geïllustreerd hoe de klassikale interactie in de tweede fase verschuift op het bovengenoemde continuüm.

Dit hoofdstuk spitst zich uiteindelijk toe op de (voorwaardelijke) rol die klassikale interactie speelt bij het leren. In deze dissertatie gaat het echter niet alleen om leren (gericht op het verkrijgen individuele kennis en begrip), maar vooral ook om gezamenlijke kennisconstructie en het bijbehorende discours, dat we eerder met Bereiter hebben gekarakteriseerd als doelgerichte interactie ten behoeve van een gezamenlijk product. In paragraaf 8.5 wordt de vraag centraal gesteld in hoeverre vormen van gezamenlijke kennisconstructie zichtbaar worden in de verschillende (besproken) varianten van de klassikale interactie. Daarbij wordt een gesprek uit de onderbouw geanalyseerd, op basis waarvan het concept *knowledge building discourse* (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006) nader wordt geëxpliciteerd.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met conclusies en een discussie met betrekking tot de geconstateerde interactionele kenmerken van de participatiekaders en de relatie tussen die participatiekaders en leren in de zin van gezamenlijke kennisconstructie.

8.2 VARIATIE IN KLASSEKALE INTERACTIE

In de projecten die in het kader van de interventie zijn uitgevoerd op de scholen, is geprobeerd een zogenaamde *knowledge building environment* (KBE) (Bereiter 2002) te creëren, waarin de leerlingen onderzoeksvragen formuleren en waar ze vervolgens allerlei activiteiten uitvoeren die ze zelf hebben gepland. Desalniettemin is er nog altijd sprake van een schoolse, doelgerichte context, waarin de leerkracht een initiërende en vaak sturende rol vervult. In de klassikale interactie is er dus ook altijd sprake van een instructief kader, die meer of minder dialogisch kan worden ingevuld.

In deze paragraaf wordt in globale zin besproken hoe leerkrachten klassikale en instructief gerichte gesprekken met hun leerlingen voeren. Uit de bespreking van twee van dergelijke gesprekken (fragmenten) zal blijken dat er ondanks de gelijkheid in algemene doelstellingen van die gesprekken toch nogal wat variatie is op de parameters beurtwisselingsprocedure en taalhandelingen, zoals die in de inleiding zijn geïntroduceerd. In paragraaf 8.2 wordt die variatie (op lokaal gespreksniveau) vervolgens nader verkend.

Eerst wordt een voorbeeld gegeven van een gesprek dat getypeerd kan worden als zeer traditioneel (Cazden, 2001). De leerkracht is sterk sturend en de structuur van het gesprek kenmerkt zich

vooral door de IRE-sequenties (Mehan, 1979). Het tweede fragment dat besproken wordt, is lossier van aard en is meer kindvolgend, maar niettemin ook instructief van aard.

In fragment 1, afkomstig uit fase 1 van de interventie, hebben de bovenbouwleerlingen (groep 6, 7 en 8) van De Ikebeam al allerlei onderzoeksvragen geformuleerd binnen het projectthema *Voeding* (2008-2). In het kader van een verdiepende activiteit heeft de leerkracht de leerlingen in tweetallen onderzoek laten doen naar de kenmerken van allerlei voedingsmiddelen. Naderhand voert de leerkracht een klassikaal gesprek met de leerlingen:

Fragment 1: De Ikebeam, bovenbouw, klassikale interactie; 'wat is nettogewicht?'; 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	jan, weet je wat dat is, nettogewicht?
2	Jan	(2.0)
3	Leerkracht	willemijn?
4	Willemijn	niet te zwaar worden?
5	Leerkracht	nou niet te zwaar worden nee, het staat hier
6	Reinder	((reinder steekt zijn hand op)) ik weet het
7	Leerkracht	staat hier ook nettogewicht op?
8	Reinder	ik weet het mees, de inhoud is liter
9		(0.8)
10	Leerkracht	maar wat is nettogewicht weet jij het?
11	Reinder	dat eh is het gewicht zonder het sap enzo
12	Leerkracht	nee. nou kijk, ik heb hier een blikje, en in die blikjes zitten tomaten hè?
13		gepelde tomaten.
14	Leerlingen	ja
15	Leerkracht	dit blikje weegt ook iets. als ik nou het <i>nettogewicht</i> wil hebben dan haal
16		je de tomaatjes eruit en die leg ik op de weegschaal. dan zet ik het blikje
17		aan de kant en dan weeg ik alleen de tomaatjes, dat noemen ze netto.
18		weeg ik het blikje erbij, dan heet het <i>brutogewicht</i> . (0.5) ja?
19	Leerlingen	ja
20	Leerkracht	waarom is het belangrijk dat je het <i>nettogewicht</i> weet? karel?

In dit fragment gaat de leerkracht dieper in op het begrip 'nettogewicht'. Hij neemt in regel 1 een *initiatief*, door middel van het stellen van een zogenaamde *known answer question*, een vraag waarop de leerkracht zelf het antwoord wel weet. Die vraag geeft duidelijk richting aan de inhoud van het gesprek en door de nominatie 'Jan' bepaalt de leerkracht ook wie het antwoord moet geven. Als Jan dat na twee seconden niet doet, geeft de leerkracht de beurt door aan Willemijn. Vervolgens is de *respons* van Willemijn niet helemaal goed zo blijkt uit de *evaluatie* van de leerkracht in regel 5.

In regel 6 neemt Reinder ongevraagd het woord en geeft aan dat hij het antwoord weet. De leer-

kracht negeert die bijdrage en probeert de leerlingen op het juiste spoor te zetten met de vraag – die naar het lijkt tot alle leerlingen is gericht – “staat hier ook nettogewicht op?” (r.7). Reinder geeft echter niet op en zonder een beurttoewijzing af te wachten, vraagt hij de aandacht van de meester en geeft meteen daarop (in dezelfde beurt) het antwoord. De leerkracht reageert nu wel op Reinders bijdrage waarbij hij geen evaluatie geeft, maar doorvraagt met de woorden “maar wat is het nettogewicht, weet jij het?”. De respons van Reinder bevat nu kennelijk niet het correcte antwoord, want de leerkracht evalueert dit met een duidelijk “nee (...)” en besluit dan zelf het antwoord te geven (vanaf r.11). Dat antwoord wordt door de leerkracht opgedeeld in kleine stukjes en na ieder deel vraagt hij de leerlingen of ze het hebben begrepen. De responsen van de leerlingen zijn eenduidig “ja” (r.14 en 19).

In regel 20 stelt de leerkracht dan nog zo’n vraag, die op hetzelfde topic (nettogewicht) betrekking heeft.

In dit gespreksfragment komen veel van de kenmerken voor van leerkracht/leerlinggesprekken, zoals die in de literatuur worden beschreven. Het topic (= nettogewicht) wordt bepaald door de leerkracht en binnen die topicbespreking neemt de leerkracht vervolgens een heel groot deel van de beurten voor zijn rekening en is hij dus een flink deel van de tijd zelf aan het woord. De bijdrages van de leerlingen die de beurt krijgen, zijn vaak kort en ‘ze weten’ dat hun antwoord zal worden geëvalueerd. Dat laatste gebeurt in bovenstaand fragment ook in bijna alle gevallen steeds direct na de respons. Daarmee is in dit fragment het (meest simpele) IRE-patroon dominant. Daarbij wordt de beurttoewijzing ook bijna steeds door de leerkracht gerealiseerd. Alleen Reinder selecteert zich twee keer zelf (r.6 en r.8) en doorbreekt daarmee niet het IRE-patroon maar wel het beurtwisselingspatroon. Binnen de regels van dit type leergesprek is het veelal de gewoonte dat je wacht met antwoord geven totdat je een beurt hebt gekregen. Dat is dan ook de verklaring dat de leerkracht zijn eerste zelfselectie negeert. Pas de tweede poging, als hij ook een antwoord geeft (r.8), is succesvol, in de zin dat de leerkracht zijn bijdrage opmerkt; alleen negeert hij de inhoud van wat Reinder zegt min of meer. Hij geeft geen expliciete evaluatie, maar herhaalt voor Reinder de eerste vraag (r.1), waarop nog steeds geen correct antwoord is gegeven, met als beginwoord het contrastieve voegwoord ‘maar’ dat indiceert dat het vorige misschien geen onzin was, maar toch niet het antwoord dat moest worden gegeven.

In het laatste deel van het fragment draagt de leerkracht kennelijk zijn eigen kennis over aan de leerlingen door een reeks van beweringen te doen. Hij geeft daarbij geen gerichte beurten meer, maar sluit soms af met *tag questions* (hè?) of korte instemmingsvragen (ja?), waarop de leerlingen dan in koor bevestigend reageren (r.13 en 18).

Margutti (2006) vond in haar onderzoek dat dergelijke gezamenlijke geconstrueerde antwoorden, (*choral answers*) worden geproduceerd wanneer de vraag van de leerkracht zo transparant is dat het voor de hand ligt dat het antwoord bij iedereen bekend is. Kinderen blijken zich in hun antwoorden sterk te oriënteren op de projecties ten aanzien van geprefereerde vervolgen die uit de vraagconstructies blijken. Uit het “ja” dat de leerlingen als antwoord geven, blijkt dan ook niet dat ze nu weten wat nettogewicht is, maar dat ze begrepen hebben dat op instemmingsvragen van de leerkracht “ja” het meest passende antwoord is. Met andere woorden in (klassikale) gesprekken in de schoolse context draait het niet alleen om inhoudelijke kennis, in dit geval dus rondom de kwestie wat nettogewicht is, maar zeker ook om de kennis van de regels van dit type schoolse

interactie, het *educational discourse* (Mercer, 1995), zoals ook door Berenst, Kwant en De Gloppe (2007) was vastgesteld. In dergelijke gevallen is het “ja” van de leerlingen dus geen demonstratie van kennis, maar alleen een kennisclaim (Koole, 2010).

Niet alle plenaire klassengesprekken die gericht zijn op instructie, zijn echter steeds zo gestructureerd als in fragment 1. In het nu volgende fragment (2), dat uit de tweede fase van de interventie stamt, zien we bijvoorbeeld veel minder sturing van de leerkracht.

Fragment 2: De Lytse Romte, bovenbouw; ‘hoe meer je weet...’, 2009-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	<i>((camera aan))</i>
2		() we hadden het over kwalen zonder botjes (0.2) jij had het over een
3		naaktslak een naakt kwal
4		(3.0)
5		als ik een kwal aan zou raken
6	Leerlingen	<i>((door elkaar))</i> blubber, week(dieren), kwal, pudding
7	Leerkracht	ja daar hebben we het weekdieren weekdieren (.) en heeft een octopus
8		nou wel ()
9	Leerlingen	<i>((leerlingen reageren en praten door elkaar, er wordt zowel met “ja, wel,”</i>
10		<i>als “nee, niet” gereageerd))</i>
11	Leerkracht	ja die vind je wel op het strand (.) dat is dat smalle langwerpige (.) piep-
12		schuim lijkt het wel en dat noem je sepie en dat is het rugschild van de
13		octopus
14	Jelmer	hij heeft het gevonden (.) in een haven
15	Leerkracht	dat kan waar (.) ja?
16	Ellen	maar octopussen die hebben eh eh toch ook van die ronde dingetjes
17		onder hun[
18	Leerkracht	[zuignapjes
19	Ellen	zuignappen ja
20	Robbert	ja en en en we hebben roge gezien
21	Leerkracht	nee ho ho nou ga nou ga je wat anders doen
22	Leerling	ik heb gegoo()
23	Leerkracht	ehh (.) ellen je had het over zuignapjes (.) wat doet ie daarmee?
24	Robbert	(0.3) z’n prooi pakken en opeten aan de ene kant
25	Ellen	die draagt glijdt ie eh langs eh de bodem (.) mee
26	Leerkracht	<i>(kijkt bedenkelijk en schudt zijn hoofd)</i>
27	Peter	nee
28	Jurjen	kan niet dat kan niet
29	Leerkracht	sssh
30	Leerling	hij zwemt ermee
31	Leerkracht	ja
32	Leerling	hij doet <i>(onverstaanbaar)</i>

In regel 1 grijpt de leerkracht met “we hadden het...” terug op een topic dat eerder is besproken, kwalen zonder botjes, en blijkbaar heeft een van de leerlingen daarbij ook ‘de naaktslak’ aan de orde gesteld. Dat deel van het gesprek is echter niet opgenomen en het is dus niet met zekerheid te zeggen in welke context die bijdrage is gedaan.

Op het initiatief van de leerkracht, waarbij hij het eerste deel van een beurt realiseert (een *als-dan* constructie), die mogelijk zou kunnen uitmonden in een vraag, wordt door meerdere leerlingen al direct – via zelfselectie – gereageerd op het genoemde topic ‘kwal’, met kenmerken van die kwal. Kennelijk is de kwestie die net hiervoor aan de orde is gesteld, wat voor soort dier een kwal nu is. Een van de antwoorden op die (niet zichtbare) vraag wordt door de leerkracht eruit gepikt als het bedoelde antwoord, als hij zegt: “daar hebben we het, weekdieren”. Vervolgens stelt hij echter een vraag waarmee hij terug lijkt te grijpen op een eerder besproken kwestie, blijkens de bewering “heeft een octopus nou wel?” (r.8). In regel 9 reageren weer verschillende leerlingen, niet alleen op die vraag maar op allerlei andere kenmerken van de octopus. De leerkracht pikt uit al die reacties van de leerlingen er weer één uit, die niet kon worden verstaan in de opname (r.11) en geeft daarop een toelichting.

In het gesprek dat volgt heeft eerst Jelmer een initiatief (r.14), dat aansluit op het voorgaande topic (rugschild van een octopus). Daarop levert ook Ellen (via de leerkracht) nog een informatieve bijdrage levert in de vorm van een vraag om bevestiging (r.16-17), die na een subsequentie met een aanvulling van de leerkracht en een bevestiging van Ellen (r.18-19) door Robert wordt bevestigd, die daarop meteen een nieuw topic (r.20) introduceert, de rog. Dat wordt door de leerkracht niet geaccepteerd, omdat hij nu teveel van het topic afwijkt. Ook het initiatief van een andere leerling wordt afgebroken en de leerkracht keert nadrukkelijk terug naar het punt van Ellen. De leerkracht stelt in diezelfde beurt (r.23) een verdiepende vraag. Hij wijst de beurt toe aan Ellen, maar het is Robert die als eerste een antwoord geeft, maar direct aansluitend geeft Ellen een antwoord. Beide leerlingen geven nogal verschillende antwoorden, maar aan de gezichtsuitdrukking van de leerkracht is te zien dat het goede antwoord er nog niet tussen zit. Een van de andere leerlingen (Peter) verwoordt dat (“nee”, r.27) en dan wordt in regel 30 uiteindelijk het juiste antwoord gegeven.

In dit fragment is de leerkracht, net als in fragment 1, de gespreksleider, die zowel op inhoud als op organisatie stuurt. Toch is in dit gesprek ook duidelijk, dat er veel meer initiatieven door leerlingen worden genomen en dat er zodoende veel langer en veel gevarieerder over één topic kan worden gesproken. De leerkracht bepaalt hier wel wat het topic is, maar binnen die kaders hebben de leerlingen de ruimte om zelf vragen te stellen en die ook ongevraagd te beantwoorden, maar dat moet wel duidelijk binnen de gestelde kaders gebeuren, want anders wordt een initiatief, of respons niet geaccepteerd.

Het eerste fragment is vooral te karakteriseren als klassikale interactie in de vorm van een ‘tweegesprek’: een participatiekader waar de leerkracht steeds in gesprek is met een van de leerlingen. Dat wil zeggen dat na een respons van een leerling die de beurt kreeg toegewezen, de derde beurt altijd voor de leerkracht is, meestal in de vorm van een evaluatie, waardoor het gesprek dus steeds via de leerkracht verloopt.

Het tweede fragment is meer een groepsgesprek, waarin niet alleen de leerkracht, maar ook andere gespreksdeelnemers allerlei verschillende taalhandelingen verrichten in verschillende posities: ze geven antwoord, stellen vragen, doen suggesties en geven informatie. Die gevarieerde taalhandelingen van de leerlingen worden onder andere mogelijk gemaakt doordat de leerkracht geen beurten toewijst en zelfselectie door de leerlingen accepteert.

Als die gesprekken worden geanalyseerd, blijkt dat ze variëren op verschillende parameters, namelijk in de manieren waarop er participatiestructuren in het gesprek worden gerealiseerd: beurtwisselingsprocedure en taalhandelingen van de gespreksdeelnemers, zoals de typen vragen die worden gesteld, en bij implicatie de sequentiële structuur van de interactie. In de volgende paragraaf wordt die variatie in de klassikale interactie op lokaal niveau besproken door een aantal verschillende participatiestructuren in beeld te brengen, zoals die zich in de data manifesteerden.

8.3 VARIATIE IN DE PARTICIPATIESTRUCTUUR

Zoals in het voorgaande al is geschetst hebben alle gesprekken die door de leerkracht worden geïnitieerd en die plaatsvinden in de schoolse context, een instructief karakter, waarbij de leerkracht bepaalt wat de topics zijn van dergelijke gesprekken. De leerkracht is dan ook altijd de gespreksleider gedurende die klassikale interacties. Binnen dat instructieve frame is er echter wel sprake van variatie in het participatiekader. Dat participatiekader wordt enerzijds bepaald door de beurtwisselingsprocedures, dat zijn de manieren waarop leerlingen aan hun beurt komen, en anderzijds door de aard van de spreekhandelingen die er door leerkracht en leerlingen kunnen worden gerealiseerd. Die beurtwisselingsprocedures en spreekhandelingen kunnen tot bepaalde sequentiële patronen in de interactie leiden (zie bijvoorbeeld Michaels & O'Connor, 1996; Koole & Berenst, 2008; Goodwin, 1990). De vraag in deze paragraaf is nu hoe die participatiekaders variëren in de klasseninteracties die plaatsvonden in het kader van de projecten. Die vraag wordt gemotiveerd door de achterliggende vraag hoe leerkrachten ruimte creëren in het gesprek voor hun leerlingen en hoe die leerlingen daarmee omgaan.

De variatie in participatiekaders komt dus tot uitdrukking in de verschillende beurtwisselingsprocedures, en in de verschillende typen bijdragen die kinderen en leerkrachten kunnen leveren in die klassengesprekken en dientengevolge ook in de manieren waarop gesprekken sequentieel gestructureerd worden. In dat kader wordt in het bijzonder ingegaan op de type vragen die worden gesteld en tot welke reacties die vragen dan leiden.

Achtereenvolgens zullen vier varianten van klassikale instructieve interactie worden besproken die in de data zijn aangetroffen, namelijk het monologische kader, het beperkt interactieve kader, het dialogische kader en het discussiekader.

Participatiekader 1: monologisch participatiekader

Dit participatiekader is het meest restrictief ten aanzien van de bijdragen van leerlingen. In fragment 3 zien we daarvan een voorbeeld. Hier is sprake van een strikt monologisch leergesprek; *authoritative* en *non interactief*, zoals Mortimer en Scott (2003) deze stijl typeren. Er is in dit gespreksfragment helemaal geen sprake van een beurtwisselingsprocedure op het verbale vlak; dat

betekent niet dat de leerlingen geen interactionele bijdragen leveren. Die zijn echter non-verbaal en komen door zelfselectie van de leerlingen tot stand, zoals bijvoorbeeld zichtbaar in regel 19 als een leerling een blad (met aantekeningen) omhoog steekt. Die initiatieven worden echter niet erkend. Hoewel aan het non-verbale gedrag in dit onderzoek weinig aandacht wordt geschonken, is het voor de beschrijving van de aard van dergelijke – in verbaal opzicht – non-interactieve gesprekken, wel van belang om te zien hoe leerlingen toch nog een rol (proberen te) hebben in dergelijke participatiekaders.

In fragment 3 besluit de leerkracht dat hij moet ingrijpen met betrekking tot de wijze waarop de leerlingen hun materiaal verzamelen en ordenen en maakt hij in een door hem geïnitieerd kringgesprek in een monologisch participatiekader aan de klas duidelijk hoe het beter kan.

Fragment 3: De Earrebarre, bovenbouw; over het bewaren van spullen, 2010-1.

TRANSCRIPT

-
- 1 *((de leerlingen zitten in de kring en hebben allerlei papieren bij zich, waarmee ze af*
 2 *en toe even wapperen. leerlingen hebben af en toe kort oogcontact met elkaar, of*
 3 *er wordt zacht iets tegen elkaar gefluisterd. ondertussen is de leerkracht begonnen*
 4 *aan de inleiding. hij richt zich op het ordenen van het door de leerlingen verzamelde*
 5 *materiaal en daarvoor heeft hij plastic hoesjes meegenomen zodat de leerlingen*
 6 *alles goed kunnen bewaren))*
 7 () alles wat je gemaakt hebt komt hierin
 8 (0.5)
 9 toen hebben we de koppen bij elkaar gestoken en hebben jullie een groepsplan
 10 gemaakt (3.0)
 11 *((Ikt wendt zich af naar een paar leerlingen die links van hem zacht iets tegen*
 12 *elkaar zeggen))*
 13 hé met de hele groep één plan die hebben we in die bakken staan weten jullie nog
 14 (0.5)
 15 groepsplan komt hier ook in de plannen van iedereen op zich en het groepsplan en
 16 als er in de loop van de periode nog uh informatie bij komt dat je uit moet printen
 17 of iets van wat je thuis hebt uitgeprint dat je mee wil nemen (0.2) kun je het er ook
 18 instoppen
 19 (0.5) die ()
 20 *((een leerling heeft een blad omhoog gestoken en vraagt de aandacht van de leer-*
 21 *kracht. de leerkracht staat op van zijn plaats))* (0.5)
 22 ontzettend handig dat is dat plan dat ik gister heb uitgeschreven met jullie hé hoe
 23 we aan het werk gaan o die ben ik trouwens vergeten op het bord zie ik wel
 24 (1.0)
 25 dit plan
 26 (4.0)
 27 deze (1.0) ook even één van deze per groepje één in de map

28 (1.0)
 29 ja
 30 *((daarna worden de groepjes één voor één geïnstrueerd om aan het werk te gaan.*
 31 *de gesprekken zijn niet meer verstaanbaar, want er wordt al luidruchtig onderling*
 32 *overlegd))*

In het niet getranscribeerde deel dat voorafgaat aan dit fragment leidt de leerkracht zijn onderwerp in (ook op monologische wijze) en maakt aan de groep duidelijk waarom dit onderwerp klassikaal besproken moet worden. Nadat hij het doel van de instructie heeft verduidelijkt, legt de leerkracht uit op welke wijze de verzamelde materialen moeten worden geordend in mapjes (r.1-6). Vervolgens legt hij het verband uit tussen de uitvoering in groepjes en de eerder gemaakte groepsplannen (r.7-19). Vanaf regel 22 wordt dan nog ingegaan op de wijze waarop de groepjes moeten samenwerken. Die regels voor het samenwerken zijn blijkbaar de vorige dag klassikaal besproken en vastgelegd in een documentje (zie r.22-23).

In dit fragment is sprake van een participatiekader waarin er geen enkele verbale beurt door leerlingen word gerealiseerd. De leerlingen worden niet uitgenodigd om (verbale) taalhandelingen te verrichten en worden kennelijk ook niet geacht zichzelf te selecteren. De structuur van deze episode is dat de leerkracht een initiatief neemt en in een heel lange beurt instructie geeft over de wijze waarop de leerlingen na het gezamenlijke groepswork de materialen moeten ordenen. De leerlingen mogen hierop niet verbaal reageren en leveren dus geen responsen; dat betekent dat er dus ook geen plaats is voor evaluaties van die responsen.

Ondertussen doen de leerlingen wel van alles. Aan het begin van het 'gesprek' is een aantal leerlingen nog duidelijk onderling in gesprek. Het ligt voor de hand dat die gesprekken betrekking hebben op het groepswork dat ze tot net daarvoor hebben uitgevoerd, maar in de klassikale interactie is daarvoor geen aandacht. Gedurende de instructie selecteert een van de leerlingen zichzelf op non-verbale wijze door een (werk)blad omhoog te houden (r.20). Dat wordt echter niet gehonoreerd door de leerkracht. Vanaf regel 30 worden de groepjes aan het werk gezet, maar de meeste leerlingen luisteren daar al niet meer naar: de leerlingen praten luidruchtig met elkaar en zijn waarschijnlijk al druk bezig met de voorbereidende gesprekken op de volgende groepsactiviteit.

Samenvattend kan worden gesteld dat het monologische participatiekader getypeerd kan worden als een participatiekader waarin geen sprake is van een (verbale) beurtwisselingsprocedure, noch van een sequentiële structuur. De leerkracht is de enige die spreekt, waarbij er geen responsen van de leerlingen en dus ook geen evaluaties van de leerkracht zijn waar te nemen. Het topic wordt door de leerkracht geïnitieerd en binnen de 'bespreking' verricht de leerkracht alleen taalhandelingen in de vorm van *instructies* en *mededelingen*. De leerlingen vervullen *geen* handelingen die als zodanig officieel worden erkend in de klas door de leerkracht. Ze worden geacht alleen te luisteren. Er kan echter binnen zo'n monologisch participatiekader wel sprake zijn van allerlei (non-)verbale activiteiten van de leerlingen, zoals hier het omhoogsteken van een werkblad en de korte onderlinge fluistergesprekjes.

Participatiekader 2: beperkt interactief participatiekader

In deze variant van klassikale interactie die te observeren valt in de data, is sprake van iets meer dialoog in vergelijking tot de eerste variant. In dit participatiekader leiden de taalhandelingen van de leerkracht en de leerlingen tot een eenvoudige sequentiële structuur, namelijk die van IRE. De leerkracht stelt specifieke vragen, de leerlingen geven antwoord en die antwoorden worden door de leerkracht geëvalueerd.

In fragment 4 heeft een leerkracht van de middenbouw een gesprek met de leerlingen over gedichten schrijven in het kader van een project tijdens de Kinderboekenweek (*Zinnenverzinzin*, 2008-2). De leerkracht lijkt het te willen hebben over een mogelijk genrekenmerk van gedichten, namelijk rijm.

Fragment 4: De Oesdrip, middenbouw; klassikaal gesprek over rijmen, 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	<i>((leerkracht heeft haar gedicht voorgelezen))</i>
2		(1.0) rijmen die woorden?
3	Leerlingen	ja=
4	Leerkracht	=ja de eerste twee regels rijmen (0.2) en de laatste twee die rijmen ook
5		>hier ben ik nog o zo klein, hoe oud zou ik zijn?< klein en zijn rijmen op
6		elkaar
7	Anke	maar[
8	Leerkracht	[dus die steeds twee regeltjes rijmen op elkaar?
9	Leerlingen	ja=
10	Leerkracht	=ja en zo ook de andere coupletten (1.0) ik wil nu graag dat jullie
11		een gedicht maken op die manier dus niet een elfje ()
12		<i>((de instructie volgt))</i>

Nadat de leerkracht het gedicht heeft voorgelezen is ze even stil; vervolgens stelt ze een gesloten *known answer question* (KAQ), waarop de leerlingen in koor een bevestigend antwoord geven. De leerkracht breidt dat antwoord uit met een korte instructie, waarmee ze de leerlingen oriënteert op de plaats waar het rijm zich bevindt. Ze leest ter illustratie de laatste regels van het gedicht nog een keer voor en maakt duidelijk welke woorden precies op elkaar rijmen. Anke wil daarop in regel 7 ook een bijdrage leveren; de leerkracht schenkt daar echter geen aandacht aan, maar herhaalt nog een keer de instructie. Verschillende leerlingen geven dan (wederom in koor) een respons, waarmee ze aan de leerkracht duidelijk maken dat ze het hebben gezien (en begrepen). De leerkracht snijdt dan het volgende topic aan, namelijk de manier waarop de leerlingen straks zelf een gedicht moeten gaan schrijven.

De leerkracht initieert ook hier het topic. Het participatiekader wordt echter vooral gekenmerkt doordat de leerkracht niet alleen *instructies* geeft en *mededelingen* doet, maar ook *vragen* stelt

van het type KAQ en de responsen vervolgens *evalueert*. In dit fragment worden de antwoorden van de leerlingen (regels 3 en 9) positief geëvalueerd, waarna die antwoorden door de leerkracht worden uitgebreid met een vervolginiatief (een mededeling, instructie, of vraag).

De leerkracht structureert het gesprek door beurtwisselingsprocedures toe te passen, die uitsluitend bestaan uit beurttoewijzingen. In regel 2 doet ze dat bijvoorbeeld door de klas aan te kijken, waardoor de leerlingen als uit één mond, dus als categorie, antwoorden. Dat kan in dit geval, omdat op de vraag van de leerkracht alleen maar met *ja* of *nee* kan worden geantwoord. In regel 8 geeft de leerkracht een instructie (in de derde beurt), die met een vragende intonatie wordt beëindigd. De leerlingen vatten het dus op als een vraag en vullen het vullen het antwoord bevestigend en in koor in.

Een belangrijk kenmerk van dit participatiekader is dat de leerlingen alleen antwoorden geven en dat die veelal worden gekenmerkt door minimale responsen. Ze doen in dit kader dus alleen het strikt noodzakelijke, naar het lijkt. De oorzaak ervan ligt in de initiatieve handelingen van de leerkracht: die worden gekenmerkt door (gesloten) KAQ en die functioneren als testvragen, waarop de leerlingen alleen maar (bevestigend) op hoeven te reageren.

De sequentiële structuur van het gesprek is (bij implicatie) bijna alleen I-R-E (Mehan, 1979).

Er wordt nu een tweede voorbeeld besproken waarmee wordt verduidelijkt hoe binnen dit participatiekader de beurtwisselingsprocedure wordt georganiseerd en welke gevolgen dat kan hebben. Fragment 5 laat namelijk ook zien hoe binnen dit participatiekader, waarin de leerkracht de situatie in alle opzichten lijkt te willen controleren, de interactie leidt tot onrust en ordeverstoren.

Fragment 5: De Lytse Romte, bovenbouw; recept voor pizza, 2009-1

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	dit is een recept voor pizza
2	Roelof	hebben we al weer 's [gedaan
3	Marja	[hebben we ook al 's gemaakt
4	Leerkracht	Sssh pizza
5		(0.2)
6		aan de linkerkant zie je (.) wat zie je daar wat zie je wat zie je hier
7		aan de linkerkant staan?
8		((wijst op het papier dat hij omhooghoudt))
9	Leerlingen	eesh[
10		[een pak pizza=
11	Leerkracht	=nee
12	Folkert	recept
13	Leerkracht	nee ((wijst een jongen op zijn eigen papier))
14		[jij hebt zelf ook een

- 15 Roelof [hier staat(twee)
 16 Leerkracht [Sssh roelof hou je mond
 17 Marja lees het recept
 18 Leerkracht nee (.) eventjes die zwarte puntjes (.) wat staat daar wat zijn dat?
 19 Marja één pak pizza[mix
 20 Leerkracht [Ssh
 21 Folkert de ingrediënten
 22 Leerkracht wil je dat woord nog een keer zeggen?

De leerkracht oriënteert in regel 1 de klas op een activiteit die ze gezamenlijk gaan uitvoeren, namelijk een pizza bakken. Uit de reacties van de leerlingen valt op te maken dat deze activiteit door de leerkracht wordt geïnitieerd. Roelof en Marja geven namelijk, via zelfselectie, aan dat ze dit bij de vorige leerkracht al eens eerder hebben gedaan. Ze weten dus kennelijk hoe ze dit moeten doen.

De leerkracht erkent de responsen van de leerlingen echter niet en maant ze tot stilte (r.4). Vervolgens stelt hij een KAQ, waarmee het gesprek een wending krijgt naar iets dat op de zijkant van het pak staat. Dan gaat het dus niet meer direct over pizza's bakken maar over ingrediënten van een pizza.

De leerkracht hanteert in dit fragment een indirecte beurtwisselingsprocedure, onder andere *asking for bid* (r.6), waarmee hij een pool probeert te creëren waaruit hij een volgende spreker kan selecteren. De leerlingen bieden zich echter niet aan voor de pool, maar geven direct antwoord op de vraag. Dit blijken echter niet de geprefereerde antwoorden te zijn. Dan waagt Folkert in regel 12 nog een gokje, maar ook dit antwoord is fout. Vervolgens wordt een leerling aangewezen en aangesproken (r.13-14), maar voordat deze leerling kan antwoorden, geeft Roelof al een antwoord. Dat wordt niet geaccepteerd. Ook Marja geeft een antwoord, "lees het recept," (r.17). Vervolgens past de leerkracht zijn vraag nogmaals aan in regel 18, waardoor het antwoordbereik nog kleiner wordt en er bijna sprake is van een 'invullesje' ("die zwarte puntjes, wat staat daar, dat zijn..."). De leerkracht treedt dan nog een keer corrigerend op, maar dan wordt uiteindelijk in regel 22 het door de leerkracht bedoelde antwoord gegeven.

Binnen dit *beperkt interactieve participatiekader* bestaan de taalhandelingen van de leerkracht uit het stellen van vragen (veelal KAQ, gesloten van aard), die de leerlingen in een bepaalde richting moeten duwen. De leerkracht doet mededelingen, geeft instructie (zowel inhoudelijk als procedureel), evalueert responsen van leerlingen en, zoals uit fragment (5) blijkt, bestaat het werk van de leerkracht ook uit het bewaren en herstellen van de orde. Wanneer de leerlingen zichzelf selecteren, worden ze tot stilte gemaand; dat gebeurt in dit fragment tot drie keer toe. Het is namelijk de bedoeling dat de leerlingen antwoord geven op de vragen van de leerkracht en dat maakt dat er binnen dit participatiekader alleen sprake is van minimale responsen door de leerlingen en dat alle andere taalhandelingen, die via zelfselectie worden geproduceerd en niet precies passen binnen het door de leerkracht gestelde gesprekskader, niet worden erkend.

Er is in dit participatiekader sprake van een sequentiële structuur van IRE. In dit voorbeeld lijkt de structuur iets complexer dan in fragment 4. Dat komt omdat allerlei leerlingen zichzelf selecteren

(r. 2, 3, 15, 17, 19) en die initiatieven worden nu niet genegeerd, maar kort en krachtig afgewezen door de leerkracht. De structuur wordt echter bepaald door de initiatieven van de leerkracht, de minimale responsen van de leerlingen, die dan weer door de leerkracht worden geëvalueerd.

In deze variant van de participatiestructuren vindt de beurtwisselingsprocedure in principe altijd plaats door beurttoewijzing. Dat kan op een drietal manieren, namelijk door directe toewijzing en door indirecte toewijzing (bijvoorbeeld *asking for bid*), maar – zoals in het eerste fragment – ook door de beurt toe te wijzen aan de hele categorie leerlingen, die dan veelal ook in koor antwoorden (zie ook McHoul, 1978).

De vragen in dit participatiekader worden altijd door de leerkracht gesteld en gekenmerkt door een beperkt antwoordbereik. Het zijn veelal KAO's in de vorm van bevestigingsvragen, waarop bijvoorbeeld alleen met *ja/nee* kan worden geantwoord), door gesloten 'leemtevragen' (waar alleen een enkel woord hoeft te worden ingevuld) en door herhalingsvragen.

Leerlingen stellen in dit kader geen vragen; als ze het wel proberen, worden die vragen niet erkend door de leerkracht. In het algemeen worden initiatieven van leerlingen, zoals van Anke die in regel 7 iets wil vertellen, genegeerd. Daardoor worden mogelijk interessante aanvullingen niet benut. Dat demonstreert de geslotenheid van deze participatiestructuur: leerlingen mogen (of moeten) de vragen van de leerkracht beantwoorden, maar het tonen van initiatief is niet toegestaan. Naast het toewijzen van beurten, is het negeren van initiatieven van leerlingen dus ook een manier om het gesprek te controleren en te sturen in de bedoelde richting.

De antwoorden van leerlingen die niet worden genegeerd, worden (altijd) geëvalueerd op dezelfde wijze, namelijk in termen van goed of fout. In het eerste voorbeeld worden de bevestigende responsen van de leerlingen positief geëvalueerd en in de derde beurt uitgebreid met een mededeling, of een instructie. In het tweede voorbeeld reageert de leerkracht vooral afwijzend op (foute) responsen van de leerlingen en geven de leerlingen grotendeels foute antwoorden en de evaluaties van de leerkracht zijn (dus) afwijzend, al dan niet aangevuld met een vervolgvraag, waarvan het antwoordbereik (nog) kleiner is.

Het gaat ook altijd om een eenvoudige sequentiële structuur (I-R-E), waarin de leerkracht het initiatief neemt en de leerling niet meer doet dan op minimale wijze een respons geven, die vervolgens in een afsluitende derde beurt – die mogelijk eerst opgeschort wordt door expansie-sequenties – door de leerkracht geëvalueerd wordt.

Participatiekader 3: dialogisch participatiekader

In klassikale (instructieve) gesprekken, waarin de doelen van de leerkracht nog steeds bepalend zijn voor wat er wordt besproken, kan echter ook sprake zijn van een veel complexere sequentiële structuur dan in het participatiekader dat hiervoor is besproken. Dat komt dan met name omdat er ook initiatieven van leerlingen worden gehonoreerd, die passen binnen het door de leerkracht aangedragen topic. Ook stelt de leerkracht dan andere vragen, waardoor de responsen van de leerlingen vaak veel langer zijn, aanleiding geven tot expansiesequenties en vaak niet evaluatief hoeven te worden afgesloten. Dit zijn dan ook de kernaspecten van de derde variant: het dialogische participatiekader.

Fragment 6 is een gespreksfragment dat als voorbeeld kan fungeren. Het is nog zeker instructief van aard, maar tegelijkertijd is het qua structuur veel complexer in vergelijking met de eerder besproken fragmenten. Zowel de leerkracht als de leerlingen verrichten ook veel meer verschillende typen handelingen, zoals zal blijken.

Dit fragment maakt deel uit van een gesprek dat in het begin van een project over kunst (2010-2) wordt gevoerd.

Fragment 6: De Wite Finne, bovenbouw; Schilderde Van Gogh nu de Nachtwacht, de aardappelschillers, of...., 2010-2

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	(...) nou een tekenstoonstelling dat weet je wel wat dat is wie kan
2		mij dat vertellen <i>((vingers in de lucht))</i>
3		(0.5)
4		max
5	Max	een tentoonstelling van tekeningen
6	Leerkracht	een tentoonstelling van tekeningen
7		(1.0)
8		wie is wel eens op een tentoonstelling geweest <i>((vingers in de lucht))</i>
9		(2.0)
10		rachel
11	Rachel	nou wij gaan heel vaak naar schilderijtentoonstellingen en zo en ieder
12		half jaar als wij in amsterdam zijn dan gaan we ook naar het euh van go
13		<i>((slikt even))</i> van gogh museum of naar hele andere museums
14	Leerkracht	oke het van gogh museum heb jij wel eens van van gogh gehoord milan
15	Milan	ja
16	Leerkracht	wie is dat
17	Milan	euh euh die schilder
18	Leerkracht	ja, wie heeft ook wel eens van van gogh gehoord
19	Leerlingen	<i>((vingers gaan de lucht in))</i>
20	Leerkracht	(2.0)
21		iedereen wel wie kent wel een heel beroemd schilderij van van gogh,
22		waar denk jij aan bij van gogh simon
23	Leerlingen	<i>((allerlei reacties uit de groep))</i>
24	Simon	aan de nachtwacht
25	Leerkracht	de nachtwacht van van gogh o:h nee zeggen bepaalde kinderen nee de
26		nachtwacht heeft ie niet geschilderd die had ie misschien wel willen
27		schilderen maar dat was niet zo wie kent
28		(1.0)
29		tom
30	Tom	de aardappelschillers
31	Leerlingen	<i>((er klink gegiechel uit de groep))</i>

32	Leerkracht	de aar de aardappelschillers ha je zit wel in de buurt maar wie waren
33		het ook al weer
34	Leerkracht	(0.5)
35		tamara
36	Tamara	volgens mij waren het de aardappeleters
37	Leerlingen	<i>((er wordt nog even hartelijk gelachen))</i>
38	Leerkracht	de aardappeleters weet je nog wel jaha en waar denk je nog meer aan
39		bij van gogh rachel
40	Rachel	euh (1.0) ik weet het niet precies maar hij schilderde heel veel met euh
41		streepjes en eh::: hij heeft ook een schilderij gemaakt van zijn eigen
42		kamer en dat staat dan ook helemaal schuin en daar zie je ook allemaal
43		streepjes en dikke klodders verf en daar zit heel veel streepjes
44	Leerkracht	jij zegt dus hij schilderde niet heel precies maar hij schilderde een beetje
45		met streepjes <i>((richt zich tot de hele klas))</i> dat is eigenlijk een bepaalde
46		techniek he
47		(1.0)
48	Leerkracht	en rembrandt wie heeft wel eens ()
49	Leerlingen	<i>((de leerkracht krijgt weer een paar reacties))</i>
50	Stijn	het schilderij hangt niet eens helemaal in het museum
51	Leerkracht	nou vertel eens
52	Stijn	het was veel te groot
53	Leerkracht	het was veel te groot
54		(1.0)
55		heb jij de nachtwacht wel eens gezien stijn
56	Stijn	(...)

In regel 1 vat de leerkracht het voorgaande als het ware samen ("nou...") en stelt daarop een vraag (KAQ) die de leerlingen toch ruimte biedt om verschillende type antwoorden te geven. De leerkracht hanteert daarbij de beurtwisselingstechniek van *asking for bid*. Verschillende leerlingen bieden zich dan aan en Max mag het antwoord geven. In regel 6 breidt de leerkracht het antwoord in de derde positie uit. Nu biedt Rachel zich aan; haar antwoord is in vergelijking met antwoorden in de eerder besproken fragmenten, interessant. Ze geeft namelijk niet alleen antwoord op de vraag van de leerkracht ("wie is wel eens op een tentoonstelling geweest"), maar neemt ook de ruimte om verdere invulling te geven aan de vraag door iets te vertellen over haar museumbezoek. Dus in plaats van een minimale respons, is hier sprake van een lange beurt. In feite bepaalt Rachel nu ook de richting van het gesprek, omdat ze binnen de mogelijkheden die de leerkracht heeft geboden, een verschuiving van het topic bewerkstelligt: het gaat nu verder over het werk van Van Gogh. De leerkracht sluit in regel 14 dus aan bij het initiatief van Rachel (in de derde positie) en start een vervolgsequentie, waarin hij door middel van directe beurttoewijzing een ja/nee-vraag stelt met betrekking tot de kennis van de leerlingen omtrent Van Gogh. Milan geeft daarop de meest minimale respons ("ja"). Hij claimt daarmee kennis, maar demonstreert die niet, zoals bijvoorbeeld Rachel dat wel deed. De leerkracht neemt daarmee ook geen

genoegen en vraagt door met een testvraag. Milan geeft daarop een iets langer maar nogal minimaal antwoord. Daarop wordt de sequentie uitgebreid met een ja/nee-vraag aan de hele klas (wie er ook wel van Van Gogh heeft gehoord) die door middel van vingers opsteken kan worden beantwoord. Vervolgens start de leerkracht een nieuwe sequentie die topicaal een verbijzondering impliceert, met de vraag naar een beroemd schilderij van Van Gogh. Dat leidt dan – voordat een correct antwoord is gegeven – tot een tweetal herstelsequenties omdat eerst De Nachtwacht aan Van Gogh wordt toegeschreven en vervolgens een van de leerlingen denkt dat het beroemde schilderij van Van Gogh De Aardappelschillers heet.

De leerkracht breidt het topic in regel 38 verder uit door Rachel weer de beurt toe te wijzen met een vraag (een *information seeking question*/ISQ) waardoor zij de gelegenheid krijgt om uitgebreid te reageren. De leerkracht parafraseert die bijdrage van Rachel en voegt er nog het een en ander aan toe (r.44-46) en probeert dan het topic te verschuiven door een vraag over een andere schilder (Rembrandt) te starten. Zij wordt echter onderbroken door Stijn die ongevraagd een initiatief neemt en het vorige topic nog uitbreidt door iets te vertellen over het schilderij, wat nog niet aan de orde was geweest. Zijn bijdrage wordt erkend, blijkens de uitnodiging van de leerkracht om erover te vertellen. In de daarop volgende beurt breidt Stijn zijn vorige beurt dan nog kort uit. Die beurt wordt door de leerkracht herhaald en dan volgt er een kort tweegesprek tussen de leerkracht en Stijn.

In dit fragment – en in het algemeen in dit type participatiestructuren – is sprake van beurtwisselingsprocedures die zich kenmerken door directe beurttoewijzing, of door beurttoewijzing na een door *asking for bid* actie (hier: r.8) maar mogelijk ook door zelfselectie (hier: r.50). Het bijzondere is dat die initiatieven (mits ze binnen het door de leerkracht gestelde kader passen) dan veelal wel expliciet worden erkend door de leerkracht, bijvoorbeeld door alsnog een nominatie te doen, of door zelfs expliciet uit te nodigen tot vertellen.

De leerkracht stelt (meestal) vragen van het type KAQ, maar er komen ook regelmatig ISQ's voor, die de leerlingen ruimte bieden om meer te vertellen, dan wat strikt noodzakelijk is. In bovenstaand fragment is de eerste vraag nog een KAQ en de tweede vraag is weliswaar een ISQ, maar wel gesloten van aard. Het antwoord van Rachel is dan ook opmerkelijk, omdat ze veel meer doet dan strikt van haar wordt gevraagd. Ze antwoordt dus op een vraag die niet gesteld is, maar die wel een vervolgvraag had kunnen zijn.

Zoals ook duidelijk is uit het voorbeeld, initieert de leerkracht het gesprek en het topic en geeft ook daarna veel structuur aan het gesprek door middel van de dominante beurttoewijzingsprocedures van directe beurttoewijzing en van pool creëren door middel van *asking for bid*. Na de responsen van de leerlingen geeft de leerkracht zelden meteen een evaluatie. Veelal worden de sequenties uitgebreid door herhaling of parafrase en uitbreiding van de responsen van kinderen en door vervolgvragen, waarmee ze aangemoedigd worden om nog iets meer te vertellen. Als dat niet gebeurt, worden er vervolgsequenties gestart die topicaal direct aansluiten op het voorgaande. Op die manier wordt het topic dus steeds verder uitgebreid en verdiept, en realiseert de leerkracht een vorm van *contingency* die nodig is in situaties waar *scaffolding* gewenst

is (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2012).

In de volgende voorbeelden wordt nader ingegaan op de manieren waarop leerlingen binnen dit type participatiestructuur zelf initiatieven nemen.

In fragment 7 wordt een klassikaal kringgesprek geïnitieerd door de leerkracht, in het kader van een (nieuw) project over de Tweede Wereldoorlog (*De Tijdmachine*). De leerkracht heeft voorafgaande aan dit fragment de klok van de tijdmachine symbolisch teruggezet naar de periode “zo rond 1940”. Juul wil daarop reageren en selecteert zichzelf door een vinger in de lucht te steken en dus te vragen om een beurt. Hij krijgt de beurt echter niet, want de leerkracht start met een introductie op het thema. Ze heeft een lesactiviteit voorbereid rond allerlei foto’s uit WOII en geeft aan daarover een gesprek te willen voeren met de leerlingen. Juul houdt echter vol en dan onderbreekt de leerkracht haar monologische introductie en wijst Juul de beurt toe.

Fragment 7: De Oesdrup, bovenbouw; wat is de eerste druppel? 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
22	Juul:	nou (0.2) het is voor het eerst eh dat was toch gewoon in 1933?
23		(0.5)
24	Leerkracht:	ja (0.2) dus je kunt eindeloos verder gaan. ik heb hem ()
25		niet helemaal afgemaakt (1.0) ja?
26	Juul:	((knikt))
27	Leerlingen	((<i>allerlei leerlingen nemen nu een initiatief</i>))

Met zijn vraag in regel 22 komt Juul terug op een eerder gedane opmerking (en handeling) van de leerkracht, waarin ze de tijdmachine terug zet naar 1940. Juul laat daarmee impliciet merken dat hij weet dat de oorlog niet in 1940 maar veel eerder, in 1933, is begonnen. De leerkracht geeft in haar respons aan dat Juul gelijk heeft maar geeft tegelijkertijd aan dat het een ingewikkelde kwestie is die Juul aansnijdt. Ze eindigt haar respons met “ja?,” waarmee ze controleert of de kwestie afdoende is behandeld, zodat ze door kan gaan met de geplande lesactiviteit. Juul knikt bevestigend; maar dan zijn er allerlei leerlingen die (helaas onverstaanbaar) reageren op het door Juul ingebrachte punt. De bedoelingen van de leerkracht worden dan even opgeschort en er volgt een klassikaal gesprek over de vraag “wanneer (deze) geschiedenis is begonnen,” waarin de leerlingen allerlei associaties op het thema ter sprake brengen.

Na iets minder dan drie minuten wordt dan toch een gesprek gestart aan de hand van de fotocollage van de leerkracht. Het gesprek gaat over allerlei relevante onderwerpen, zoals Anne Frank (waar ze woonde, haar dagboek), over Hitler, de Joden, films over de oorlog, de kampen, en onderduikers. De leerlingen stellen vragen, vertellen wat ze al weten en zo nu en dan wordt door de leerkracht ook weer verwezen naar de vraag die Juul in het begin aan de orde stelde.

In een volgend fragment dat met een tussentijd van 22 minuten aansluit op het voorafgaande fragment, komt het gesprek (weer) op Anne Frank. Daarover heeft Anite iets te vragen. Haar vraag wordt helemaal aan het einde van het kringgesprek gesteld. Haar vraag sluit dus niet direct aan op de inhoud van de vorige sequentie, of beurt, maar op wat er eerder in het gesprek is besproken. In het gesprek is het nog niet gegaan over de dood van Anne Frank.

Fragment 8: De Oesdrip, bovenbouw; Anne Frank heeft het concentratiekamp toch overleefd, 2009-1

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Anite	zij euh zij heeft toch (0.2) op dat concentratiekamp dat heeft zij toch
2		overleefd
3	Leerlingen	nee: ()
4	Leerkracht	((<i>hoest, schudt nee</i>)) ongeveer een maand euh of een paar weken
5		voor de bevrijding dus vlak voor het einde van de tweede wereldoorlog
6		is zij gestorven
7	Leerlingen	oh ()

Anite stelt in regel 1 een vraag die aansluit bij het onderwerp waarover de leerkracht en de leerlingen samen in gesprek zijn. Uit de reactie op haar bevestigingsvraag wordt duidelijk dat haar ideeën over het onderwerp niet helemaal kloppen met de werkelijkheid. Zij krijgt ontkennende responsen uit de groep, die vervolgens door de leerkracht naar een hoger niveau worden getild, door de kinderen meer gedetailleerd te informeren over wat er wel gebeurd is. Interessant is dat de kinderen daarop met een *news receipt* (oh) (Heritage, 1984) reageren, er blijk van gevend dat dit voor hen onbekend was. Dergelijke *news receipts* zien we in traditionele klasseninteractie (participatiestructuren 1 en 2) eigenlijk nooit, terwijl leerkrachten daar toch ook veel nieuws denken te presenteren. Het ontbreken van een dialogisch kader lijkt dergelijke reacties van leerlingen dan echter niet mogelijk te maken.

Het (onderwijskundige) verschil tussen de beide vragen van Juul en Anite is dat de eerste vraag een herstelinitiatief is met betrekking tot een punt waarvan Juul juist wel kennis heeft (en hij deelt die kennis met de rest), terwijl de vraag van Anite en de reactie erop, duidelijk maken dat haar kennis (begrip) op dit punt niet adequaat is. Bij Anite is er sprake van een interactie die gericht is op het 'herstructureren van foute kennis' (Vosniadou, 2001), zoals dat binnen de twaalf principes van leren (zie Hoofdstuk 2) wordt genoemd.

Het bijzondere van het klassikale gesprek, waarvan de fragmenten 7 en 8 een voorbeeld zijn, is dat de leerkracht erin slaagt om de eigen doelstellingen (even) te parkeren en aan te sluiten bij wat de leerlingen graag willen bespreken. Daardoor ontstaat ruimte voor een dialoog tussen de leerkracht en de leerlingen, waarin de leerlingen (als het ware) zelf bepalen wat er wordt 'geleerd'. Het leren binnen het dialogische participatiekader sluit aan bij de drive van (individuele) leerlingen om iets te weten te komen (Wells, 1999).

Samenvattend gaat het bij dit derde participatiekader om een drietal onderscheidende kenmerken. Ten eerste selecteren de leerlingen zichzelf als spreker. Daarbij betreft het vaak initiatieven die subsequentieel van aard zijn en die dus met name het voorafgaande verdiepen verbreden of (trachten te) verbeteren. Ten tweede stelt de leerkracht (ook) ISQ's, die open van aard zijn. Die vragen sluiten aan bij de initiatieven en responsen van leerlingen en worden door de leerkracht uitgebreid, of er worden verbijzonderings- of ophelderingsvragen gesteld, waarmee de sequenties worden uitgebreid. Ten derde realiseren leerlingen over het algemeen veel langere beurten dan in participatiekader 2, stellen ze vragen om toelichting, maar geven ze ook commentaren (zie bijvoorbeeld fragment 8), waarop de leerkracht dan weer reageert.

De interactie binnen het dialogische kader is echter nog wel gebaseerd op de aanwezigheid van twee categorieën deelnemers: de leerkracht en de leerlingen, waarbij ook regelmatig de IRE-structuur zichtbaar is. Die structuur, met bijbehorende interactionele rollen, wordt binnen het discussiekader dat hieronder wordt besproken, grotendeels doorbroken.

Participatiekader 4: discussiekader

Het laatste type participatiekader betreft klassikale interactie waarin veel meer dan in de voorgaande varianten sprake is van een gewoon gesprek. Het klassikale gesprek lijkt daardoor min of meer op een vergadering, waarin het globale verloop van het gesprek meestal nog wel door de leerkracht wordt geregeld, maar waarin verder alle gespreksdeelnemers initiatieven kunnen nemen, en daarbij ook op elkaar reageren en niet meer alleen op de leerkracht.

Dit type gesprek heeft de kenmerken van wat andere auteurs een (*echt*) *dialogisch* kader noemen (Wells, 1999; Alexander, 2004; Mortimer & Scott, 2003; Mercer & Littleton, 2007), en eerder is getypeerd als een *discussion frame* (Koole & Berenst 2008; Gosen, Berenst & De Glopper, 2009, 2013). Met andere woorden het gaat hier om een participatiekader waar de traditionele sequentiële IRE-structuur geheel wordt doorbroken en daarmee dus ook het normale *educational discourse*, zoals dat veelal prototypisch met de schoolse situatie wordt verbonden. Een eerste voorbeeld vinden we in het onderstaande fragment (9), waar de interactie tussen een paar onderbouwleerlingen (groep 1 en 2), als onderdeel van een klassikaal kringgesprek, tijdens het project *Bouwen en Verbouwen* centraal staat. Een van de leerlingen heeft zojuist een korte presentatie gehouden over het gereedschap van zijn vader en is nu begonnen aan een (nogal luidruchtige) timmersessie. De leerlingen in de kring zijn zo betrokken dat er op allerlei momenten gesprekken plaatsvinden, waarbij de leerkracht zelfs niet meer als intermediair optreedt.

Fragment 9: De Earrebarre, onderbouw; gesprek over de gevaren van het timmeren, 2010-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Wytze	<i>((wytze is druk aan het timmeren, de leerlingen en de leerkracht</i>
2		<i>kijken naar zijn inspanningen))</i>
3	Arie	niet te ver slaan want dan komt ie in de tafel vast te zitten=
4	Berend	=ja
5	Arie	(.) en dan moeten jullie de knijptang der bij halen
6	Berend	ja [()

- 7 Leerlingen [wij ((meerdere leerlingen reageren kort))
 8 Arie uh ik bedoel neps knijptangetje, die jij nu hebt
 9 Leerkracht wie kan wytze een heel klein beetje helpen mag dat
 10 Wytze ja
 11 Leerkracht zoek zelf even iemand uit wie mag jou even helpen
 12 Leerlingen **ik wol wol**
 13 **ik wil wel**
 14 ((verschillende leerlingen vragen om een door een vinger in de lucht
 15 te steken))

In regel 3 waarschuwt Arie de timmerende Wytze, waarop er heel kort een tweegesprekje wordt gevoerd tussen Berend en Arie. In regel 7 reageren meerdere leerlingen op de inbreng van Arie. Die reacties zijn echter niet te verstaan. Blijkbaar gaat het in het gesprek vooral om de vraag hoe je een spijker weer uit een tafeltje moet halen. In regel 9 bemoeit de leerkracht zich met het gesprek. In één beurt stelt ze een vraag aan de groep “wie kan Wytze een klein beetje helpen” en vraagt ze Wytze om toestemming (“mag dat?”). Met name dat laatste geeft aan dat dit gesprek relatief gelijkwaardig en symmetrisch van aard is. Tegelijkertijd reageert ze in die beurt niet inhoudelijk op de discussie die er wordt gevoerd, maar op een ander probleem: het lukt Wytze namelijk niet om de spijker in de plank te krijgen. Ook Wytze zelf beaamt dat enige hulp welkom is (r.10). Wytze krijgt de ruimte om zelf iemand uit te kiezen maar het initiatief van de leerkracht wordt door de andere leerlingen opgevat als *asking for bid*, blijkens de vingers die ze opsteken.

In dit fragment is sprake van een beurtwisselingsprocedure, waarbij de leerlingen ongevraagd initiatieven nemen en er een probleem aan de orde kan worden gesteld zonder dat de leerkracht tussenbeide komt. Daardoor wordt niet alleen de sequentiële structuur van IRE doorbroken en is er sprake van een ‘gewoon’ gesprek. Ook de beurtwisseling wordt hier veelal niet meer door de leerkracht geregeld, maar door de leerlingen zelf (via zelfselectie). De leerkracht bepaalt daardoor noch de inhoud van het gesprek, noch de beurtverdeling; in termen van sturing is ze dus zelfs soms even afwezig. Wanneer de leerkracht zich er wel even mee bemoeit, is dat in de vorm van een voorstel, waarna de betreffende leerling zelf een keuze kan maken.

In het volgende voorbeeld wordt de start van een klassikaal gesprek besproken, met de bedoeling om te laten zien hoe op een gegeven moment het *discussion frame* een vaste (definitievere) vorm heeft gekregen (bij verschillende leerkrachten). Het discussiekader wordt namelijk geïnitieerd door de leerkracht in het eerste deel van het gespreksfragment (r.1-6), waarin de leerlingen worden uitgenodigd om te reageren.

Vanaf regel 7 selecteren leerlingen, net als in het vorige fragment, dan zichzelf, spreken ze elkaar direct aan en reageren ze op elkaar. Nu gaat het om een gesprek in de bovenbouw (groepen 6, 7 en 8). De leerlingen werken samen in groepjes aan een project in het kader van de Tweede Wereldoorlog (*De Tijdmachine*, 2009-1).

Fragment 10: De Oesdrip, bovenbouw; heeft iemand daar vragen over? 2009-1
(vetgedrukt = Fries)

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkraft	geke wil jij vertellen wat jullie plan is?
2	Geke	ik doe 't met susan e:n ik (0.3) euh maak een trein, want (2.0) ik (0.5)
3		mijn opa die heeft vroeger in de oorlog bij de trein gewerkt. en toen iss
4		ie in zijn voet geschoten (2.0) en dat verhaal wil ik (<i>onverstaanbaar</i>).
6	Leerkraft	okee heeft iemand daar vragen over?
7	Marre	hoe wolst dy trein dan meitsje <i>hoe wil je die trein dan maken?</i>
8	Geke	dat wit ik noch net dat weet ik nog niet <i>((gelach))</i>
9		
10	Leerlingen	<i>((fluisterend))</i> se praat ek sa sacht ze praat ook zo zacht
11	Marre	hoe grut wolst em ha, want () hoe groot wil je hem hebben, want <i>((In mompelen er door heen. marre is even stil en gaat dan door))</i>
12		der binne () fan dy rûne treintsjes en miskien kinst wol mei wc-
13		roltsjes () de foarkant wie toch rûn? of net?
14		<i>er zijn van die ronde treintsjes en misschien kun je wel met wc-rolle-</i>
15		<i>tjes () de voorkant die is toch rond? of niet?</i>
16	Geke	nee () ik wit net nee ik weet het niet
17	Leerkraft	do bedoelst in stoamlokomotyf mei in rûne jij bedoelt in stoomlocomotief met een ronde
18	Marre	(1.0) dan dochst euh dan dochst dan makkest de trein fan doaskes
19		en dan dochst foarop sa'n rûn ding <i>dan doe je euh dan doe je dan maak je de trein van doosjes en dan</i>
20	Geke	ja dat is in stoam lokomotyf ja dat is een stoomlocomotief <i>doe je voorop zo'n rond ding</i>
21	Marre	makkest dy () of net maak je die of niet?
22	Geke	()
23	Marre	no dan kinst wcroltsjes brûke en dan kinst der ek sa'n knik yn meitsje en
24		dan kin sa hin en wer meitsje dan kinst () wc roltsjes en dan kinst der
25		tusken sa'n dingkje en dan dat it sa kin <i>nou dan kun je wc-rolletjes gebruiken en dan kun je er zo'n knik</i> <i>inmaken en dan kun je het zo heen en weer maken dan kun je</i> <i>wc-rolletjes en dan kun je er tussen zo'n dingetje en dan kan het zo</i>

- 26 ((beeld uit hoe de wagonnen met elkaar verbonden kunnen worden))
 27 Leerkracht ja
 28 Robert ik heb zo'n ouderwetse trein waar ik vroeger mee speelde misschien
 29 Leerkracht okee
 30 (leerlingen reageren)
 31 Robert het is een echte met een trolley ik weet niet zeker of ik hem mee mag
 32 nemen naar school
 Geke ((kijkt voor zich uit))
 33 Leerkracht okee
 34 ((tot geke)) je kunt die trein in ieder geval gebruiken als voorbeeld

In regel 1 wordt Geke door haar leerkracht uitgenodigd om te vertellen wat voor plan er in het groepje is gemaakt. Geke geeft dan een uitgebreide respons. In de derde beurt worden de andere leerlingen in de gelegenheid gesteld om Geke (rechtstreeks) iets te vragen. De beurtwisselingstechniek lijkt op *asking for bid*, maar de leerlingen bieden zich (na de vraag "heeft iemand daar nog vragen over?") niet meer aan voor een pool, maar nemen gewoon direct een initiatief. De beurtwisseling wordt nu dus veel meer door de leerlingen zelf geregeld – zij het binnen een kader dat de leerkracht heeft gecreëerd.

In dit fragment is er nu eerst een kort gesprekje tussen Marre en Geke (r.7-26), waarbij ze één keer door een paar leerlingen zachtjes worden onderbroken en één keer door de leerkracht die in aansluiting op een bijdrage van Marre even iets verduidelijkt.

In regel 27 heeft de leerkracht dan (weer) een minimale bijdrage, waarmee ze in feite voortzetting van de beurt van de ander(en) aanmoedigt en het gesprek dus op gang houdt. Ze stemt in ieder geval in met de bijdrage van Marre. Johan bemoeit zich er dan ongevraagd mee en biedt aan om een voorbeeld van een trein mee te nemen naar school. De respons van de leerkracht is minimaal en wederom uitnodigend van aard. Johan krijgt daardoor de gelegenheid om zijn beurt uit te breiden. Als Geke dan niet reageert (in r.34), terwijl dat eigenlijk wel de bedoeling is (na het voorstel van Johan) neemt de leerkracht die rol over en vertelt Geke dat ze de trein in ieder geval als voorbeeld kan gebruiken.

Behalve dat de schoolse beurtwisselingsprocedures in grote delen van dit fragment afwezig zijn (na regel 6), zijn ook de taalhandelingen die worden uitgevoerd, zeer gevarieerd. De leerkracht start met een ISQ (r.1), en dat leidt al tot een uitgebreide respons die het karakter van een bericht en een korte narratief als toelichting heeft. In de derde beurt wordt dan de gelegenheid gegeven aan andere leerlingen om iets aan Geke te vragen of te vertellen.

Verder rapporteren de leerlingen aan de leerkracht, maar ook aan elkaar. Ze stellen elkaar bovendien vragen, doen voorstellen (Marre en Johan), geven elkaar 'instructie' (Marre), en trekken conclusies (Geke in r.20).

De leerkracht stelt open uitnodigende vragen, parafraseert in vragende vorm (r.17) en is vooral gespreksleider, wat blijkt uit het realiseren van vragen om opheldering, instemmende *continuers*, waarmee ze het gesprek op gang houdt en door concluderende acties waarmee ze het gespreksdeel tot een afsluiting brengt.

De sequentiële structuur is hier ook betrekkelijk complex en de gespreksdeelnemers zijn redelijk gelijkwaardig (het neigt dus naar een symmetrisch gesprek), vergelijkbaar met de situatie in een vergadering. Het zijn de leerlingen die het topic bepalen, na bijvoorbeeld een ISQ van de leerkracht, waarna de beurt in de derde positie wordt doorgegeven (fragment 10). De leerlingen spreken rechte reeks tot elkaar en de leerkracht participeert in dat gesprek, vooral als gespreksleider. Die rol van gespreksleider uit zich in het stellen van (open) ISQ, maar ook door structurerende opmerkingen. De leerkracht zorgt er bijvoorbeeld voor dat de focus van de hele groep op een onderwerp gericht is en blijft. Er zijn geen (of nauwelijks) derde evaluerende beurten meer.

De leerlingen stellen nu ook allerlei vragen aan elkaar (en daarmee stellen ze problemen centraal), ze reageren op elkaar, nemen initiatieven, dragen bij aan de oplossing. De beurtwisselingsprocedure verloopt niet via toewijzing, maar er zijn initiatieven van zowel de leerkracht als de leerlingen. De leerkracht evalueert de bijdragen van leerlingen ook niet, maar speelt de beurt door, of nodigt uit om meer te vertellen. De sequentiële structuur is die van een *discussiekader*. Uit het volgende fragment (van een andere leerkracht van een andere school) blijkt dat in heel specifieke taalgebruikssituaties, namelijk tijdens de voorbereiding op de eindpresentaties, ook sprake kan zijn van een discussiekader. Een groepje van vier presenterende leerlingen (aangegeven met P1 - P4) bespreekt met de rest van de klas de aanstaande presentatie. De leerkracht houdt zich in dit gespreksfragment geheel afzijdig en daarmee is dit een hele bijzondere vorm van een discussiekader en bijna een vorm van *exploratory talk* in een klassikale setting, waarin de leerlingen sterk op elkaar zijn georiënteerd.

Fragment 11: De Wite Finne, bovenbouw; presentatie voor de klas, 2010-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	P 1	() we hebben hebben hier wat grappige plaatjes
2		((reacties uit de klas))
3		we hadden niet zoveel [tijd
4	Leerling	[die zwijntjes die [is leuk
5	Leerlingen]((reacties in overlap))
6	P 2	((tweede leerling uit het groepje pakt de aanwijsstok over))
7		we waren hier eigenlijk aan het zoeken naar een jachthond, maar toen
8	Leerlingen	vonden we dit ((wijst een plaatje aan op het digibord))
9		((reacties uit de klas))
10		dat is van die ene film[
11	P 2]ja dat zijn animaties van die animatiedingetjes
12	Roy	mijn opa jaagt ook en die is nu aan het jagen
13	Luuk	ja! die is die heeft toch uh () steenmarters ()
14		((roy knikt bevestigend))
15	P 1	wij wilden ook nog een interview doen met iemand maar die was er uh
16		niet die kwam net terug uit polen en daar had hij gejaagd en dus die
17		konden we niet[interviewen=

- 18 Leerlingen *((reacties uit de klas))*
 19 P 2 [() en kijken nog wel even of we dat nog doen misschien hadden we
 20 ook nog wel iemand anders
 21 Wessel (0.5)
 22 nou uh jullie zeiden dat in die regels stonden dat alleen uh dat je alleen
 23 met bepaalde wapens mocht maar weten jullie ook met welke wapens
 24 niet mag worden gejaagd
 25 P 1 nou ja alles wat
 26 *((lacht))*
 27 P 2 [nou eh niet met van die he:le grote weet je
 28 P 3 je mag bijvoorbeeld ook je mag wel eendenkooien plaatsen maar alleen
 29 als je hebt gezegd waar die eendenkooi is je mag niet die eendenkooi
 30 plaatsen
 31 P 4 [ja maar we hebben het nu over geweren
 32 Leerlingen Ja
 33 P 3 ja oke maar dat is ook zoiets [(
 34 Leerlingen *((reacties uit de groep))*
 35 Wessel ([) dat je die dan gebruikt
 36 en dat het veel te veel is
 37 P 1 nou daar zijn we niet echt achter gekomen
 38 (3.0)
 39 Leerkracht *((de leerkracht neemt de leiding van het gesprek over))*

In dit gespreksfragment staan er vier leerlingen bij het digibord; ze hebben verteld en gedemonstreerd wat ze hebben voorbereid als eindpresentatie. De leerkracht participeert niet in de interactie, er wordt alleen gereageerd door allerlei leerlingen uit de klas. Daardoor ontstaat een gesprek met een informele (niet schoolse) sequentiële structuur. Dit is een gesprek in een discussiekader waarin leerlingen initiatieven nemen door zelfselectie (soms in aansluiting op wat er is gezegd, soms na een korte pauze en soms in overlap, zoals dat ook in alledaagse gesprekken gaat).

De taalhandelingen van de leerlingen zijn heel divers: de presenterende leerlingen verklaren en reflecteren op eerder gemaakte keuzes (r. 1-3), de klasgenoten waarderen (r. 4-5), associëren verder op initiatieven (r. 12), stellen vragen, bijvoorbeeld ter bevestiging (r. 13), of om een probleem te bespreken (r. 21-24) en een leerling wordt terechtgewezen (r. 31-32).

In bovenstaand fragment wordt de verschuiving veroorzaakt door de leerkracht die zich afzijdig houdt, maar ook vanwege de specifieke context waarin dit gesprek plaatsvindt. Het unieke van dit gespreksfragment schuilt in het feit dat de leerlingen het discussiekader in stand houden, waarbij de leerkracht geen sturend werk hoeft te doen.

Iets dergelijks is in de data overigens verder niet aangetroffen. In de andere besproken fragmenten wordt duidelijk dat de ontwikkeling in de richting van een discussiekader tot stand komt door de ruimte die de leerkracht creëert, maar vooral door de manier waarop leerlingen (en

de leerkracht) vervolgens (gezamenlijk) met die ruimte omgaan. In fragment 7 stelt een leerling een (kritische) vraag om toelichting, waarop de leerkracht een eerdere gemaakte uitspraak herstelt. Andere leerlingen reageren aansluitend gedurende meerdere beurten, waarbij ze rechtstreeks tot elkaar spreken. En in fragment 8 brengt een leerling iets in (subsequentieel), dit wordt erkend door de leerkracht, maar niet geëvalueerd, waarop er meerdere reacties volgen. De traditionele sequentiële structuur van klassikale interactie is hier geheel doorbroken.

Samenvatting

Binnen de interventie *Ruimte voor leren* creëren leerkrachten een KBE, waarin leerlingen samen onderzoek gaan doen. De bedoeling is dat er kennis wordt geconstrueerd, dat leerlingen tot allerlei inzichten komen met betrekking tot zichzelf, de ander(en) en de wereld. In de KBE werken de leerlingen samen in kleine groepjes en in die groepjes brainstormen ze met elkaar (en rapporteren elkaar over de voortgang) in klassikaal overleg (onder leiding van de leerkracht). Uit de analyse blijkt dat er tijdens dit klassikale overleg sprake kan zijn van vier verschillende typen participatiekaders.

In het strikt monologische participatiekader is sprake van een participatiestructuur waarbinnen alleen de leerkracht aan het woord is. Er is dus geen sprake van een beurtwisselingsprocedure en van verbale handelingen van de leerlingen en daarom is er (bij implicatie) geen sprake van een sequentiële structuur.

De leerkracht doet mededelingen, geeft instructie en de leerlingen moeten luisteren. Er worden in dit participatiekader geen vragen gesteld. Als er al pogingen zijn om initiatieven te realiseren (via zelfselectie) worden die niet erkend. Gesprekken binnen dit kader zijn *authoritative, non-interactive* van aard (Mortimer & Scott, 2003).

In het beperkt interactieve kader is sprake van een leerkracht die niet alleen het gesprek initieert, maar ook alle vragen stelt en via beurttoewijzing bepaalt wie het antwoord mag geven. Die beurttoewijzing kan plaatsvinden op een drietal manieren, namelijk via directe beurttoewijzing, *asking-for-bid* en door toewijzing aan de hele groep. De vragen hebben over het algemeen het karakter van *known answer questions* (KAQ) en zijn vaak gesloten van aard.

Initiatieven van leerlingen via zelfselectie zijn niet toegestaan. Het gevolg is dat de leerlingen alleen minimale responsen (in de vorm van antwoorden) geven binnen het strikte kader van de leerkracht.

Net als bij het monologische kader liggen ordeverstoringen op de loer.

Het normale sequentiële patroon in dit participatiekader is IRE. Leerkracht en leerlingen vormen in dit participatiekader twee duidelijk van elkaar gescheiden categorieën. De categorie van leerlingen is in hiërarchische zin ondergeschikt aan de leerkracht en wordt altijd vertegenwoordigd door de leerling die de beurt heeft toegewezen gekregen.

Het dialogische kader is sequentieel complexer van aard, het IRE-patroon is af en toe nog zeker herkenbaar, maar de aard van de talige handelingen van leerkracht en leerlingen is al veel gevarieerder. De leerkracht initieert het topic, maar stelt vooral open *information seeking questions* (ISQ) en open *known answer questions* (KAQ). Dat leidt tot lange(re) responsen, waarin

leerlingen ook andere typen taalhandelingen verrichten dan de antwoorden die in het beperkt interactieve participatiekader alleen zichtbaar waren.

Die taalhandelingen van leerlingen worden door de leerkracht erkend en (vaak) uitgebreid in de derde beurt.

Qua stijl is in dit type participatiekader het instructieve karakter (met een sturende leerkracht) nog onmiskenbaar, maar er is tegelijkertijd meer ruimte voor initiatieven van leerlingen; daarbij valt het op dat de betrokkenheid van de leerlingen groot is, er zijn geen ordeverstoringen.

De leerkracht sluit de beurten niet meer (per definitie) af met een evaluatie.

De klassikale gesprekken die in een discussiekader worden gevoerd kennen geen IRE-structuur. Het is dus geen typisch schools gesprek, maar een 'gewoon' gesprek, vergelijkbaar met een vergadering, waarin de voorzittersrol vooral gericht is op de structuur van het gesprek (gezamenlijke focus houden op een topic bijvoorbeeld). Het traditionele *educational discourse* is dus bijna volledig vervangen door een ander type *discourse*.

De afwezigheid van een IRE-structuur, betekent dat alle gespreksdeelnemers in principe een initiatief kunnen nemen, dat vragen met een controlerende functie nagenoeg afwezig zijn, dat er geen derde beurt meer is waarin de leerkracht bijdragen van leerlingen evalueert of uitbreidt, en dat er rechte lijnen op elkaar wordt gereageerd. Zo bepalen niet alleen de leerkracht, maar ook de leerlingen zowel de inhoud als de structuur van het gesprek.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de wijze waarop de interactie in de klas zich gedurende de interventie op de besproken parameters heeft ontwikkeld en wordt de relatie met leren en gezamenlijke kennisconstructie gelegd.

8.4 DE ONTWIKKELINGEN VAN DE KLASSIKALE INTERACTIE GEDURENDE DE INTERVENTIE

In het voorgaande is de variatie in klassikale interactie besproken aan de hand van een aantal parameters. De vraag is nu in hoeverre er gedurende de interventie een ontwikkeling, of verschuiving, kan worden geconstateerd op die parameters. Om die vraag te kunnen beantwoorden, worden gespreksfragmenten gepresenteerd uit klasseninteracties van een tweetal leerkrachten en worden de veranderingen die in het verloop van de interventie zichtbaar zijn, besproken.

In de interventie *Ruimte voor leren* is sprake van twee fasen (zie hoofdstuk 7). Tijdens de eerste fase zijn de leerkrachten vooral bezig met het organiseren en creëren van een *knowledge building environment*. Ze proberen het stappenplan uit en maken het zich eigen. In die fase is er ook wel aandacht voor de kwaliteit van het taalgebruik, maar vooral in de tweede fase wordt die aandacht expliciet gemaakt. De leerkrachten formuleren dan bijvoorbeeld in hun actieonderzoek, dat ze zich willen richten op de kwaliteit van het voeren van klassikale gesprekken, als onderdeel van hun zoektocht naar de wijze waarop taalgebruik en leren met elkaar samenhangen. Die zoektocht is natuurlijk deels gedicteerd door de aard van de interventie *Ruimte voor leren*, maar zoals bijvoorbeeld in hoofdstuk 7 naar voren is gekomen, geven leerkrachten in de tweede fase ook zelf aan dat ze zich willen concentreren op bijvoorbeeld het stellen van open *information seeking questions* als onderdeel van de vraag hoe dialogische gesprekken met de leerlingen gevoerd kunnen worden.

De overgang van de eerste naar de tweede fase vindt, bij de twee leerkrachten die in deze paragraaf centraal staan, plaats na ongeveer anderhalf jaar (dat is na het derde project). Van ieder project zijn videodata verzameld, waarvan gemiddeld steeds vier tot zes klassikale gesprekken zijn opgenomen per project. Die gesprekken hebben minimaal een lengte van 12 minuten en maximaal van ongeveer 30 minuten (zie voor een overzicht ook hoofdstuk 6).

De analyse van de video-opnames laat zien dat in die eerste fase vooral sprake is van interactie binnen het beperkt interactieve kader en zo nu en dan van het monologisch kader. De tweede fase bestaat (ook) uit drie projecten (2009-2, 2010-1 en 2010-2). De hoeveelheid verzamelde data is vergelijkbaar met de eerste fase. In deze fase is bij leerkracht (1) Annie het dialogische participatiekader dominant, met verschuivingen naar het beperkt interactieve en incidenteel naar het monologische kader. Bij de tweede leerkracht, Dieuwke, is het discussiekader dominant, met af en toe verschuivingen naar de andere drie participatiekaders.

Het is dus niet zo dat er in klassikale gesprekken altijd sprake is van één participatiekader. In een les, maar ook in delen van een les, zoals een (instructief) klassengesprek, kunnen participatiekaders verschuiven (Gosen, Berenst & De Gloppe, 2013). Tijdens de eerste fase van de interventie heeft dat echter alleen betrekking op verschuivingen tussen het beperkt interactieve en het monologische participatiekader, terwijl er in de tweede fase (binnen één gesprek) verschuivingen kunnen optreden tussen alle vier participatiekaders.

Het gaat in deze paragraaf om het beschrijven van de manier waarop bepaalde interactiepatronen in de klas zijn verschoven naarmate de interventie vorderde, in de zin dat er nieuwe participatiekaders worden benut of dat er binnen de onderscheiden kaders veranderingen plaatsvinden. In paragraaf 8.4.1 gaat het concreet om een ontwikkeling van een beperkt interactief naar een dialogisch participatiekader en in paragraaf 8.4.2 om een ontwikkeling in de richting van het discussiekader.

8.4.1 VAN EEN BEPERKT INTERACTIEF NAAR EEN DIALOGISCH PARTICIPATIEKADER

In het begin van de interventie (fase 1) is er tijdens de klassikale interactie vrijwel uitsluitend sprake van gesprekken binnen een beperkt interactief participatiekader. In fragment (12) wordt dat nog een keer gedemonstreerd aan de hand van een gesprek in de bovenbouw van De Wite Finne, tijdens het tweede project van 2008 (*Zinnenverzinzin*, Kinderboekenweek).

Fragment 12: De Wite Finne, bovenbouw; feedback geven, 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	<i>((leerkracht heeft eigen gedicht voorgelezen en gereflecteerd op de manier waarop ze een en ander heeft herschreven))</i>
2		
3		gisteren las ik het nog een keertje door en weet je nog dat rachel
4		zei rachel voegde op het laatst nog woordje toe welke was dat=
5	Leerling	=nu

6	Leerkracht	<i>((leerkracht wijst))</i>
7		meindert
8	Meindert	nu
9	Leerkracht	en hoe vond je dat rachel >nu< er bij zei vind je het gedicht daardoor
10		verbeterd
11	Meindert	ja best wel
12	Leerkracht	(1.0) ik was er eigenlijk heel erg gelukkig mee
13		<i>((gaat verder met reflectie op wat er eerder over het gedicht is gezegd))</i>

In dit fragment zien we een gesprek dat een beperkt interactief karakter heeft. De leerkracht neemt een initiatief (r.3-4), wanneer een leerling daar ongevraagd op reageert (r.5), wordt die respons niet erkend en wordt de beurt toegewezen aan een andere leerling (r.7).

De respons van Meindert in regel 8 is minimaal, een herhaling van wat in regel 5 al is gezegd, maar nu wordt de respons wel erkend. In de afsluitende beurt wordt het antwoord weliswaar niet expliciet geëvalueerd, maar uit de uitbreiding van de leerkracht (r.9) kan worden geconcludeerd dat het antwoord goed was.

De taalhandelingen van de leerlingen beperken zich in dit participatiekader tot het geven van antwoorden op vragen die door de leerkracht worden gesteld en die worden pas gegeven als ze de beurt hebben gekregen.

Het gesprek vindt bovendien plaats tussen de leerkracht en één van de leerlingen. Het is dus eigenlijk een tweegesprek, waarbij de rest van de leerlingen alleen een rol van *bystander* hebben. De responsen zijn zeer minimaal en beperken zich tot dat wat van ze wordt verwacht. De taalhandelingen van de leerkracht vinden plaats in de eerste en derde beurt en bestaan vooral uit initiatieven in de vorm van vragen en evaluaties in de derde beurt, aangevuld met uitbreidingen in de vorm van een vervolgvraag (met zeer beperkt antwoordbereik).

Bij deze leerkracht zien we echter een duidelijke ontwikkeling, zoals zal worden geïllustreerd aan de hand van een gespreksfragment uit de tweede fase van de interventie, dat hieronder staat:

Fragment 13: De Wite Finne, bovenbouw; schilderde Van Gogh nu de Nachtwacht, de aardappelschillers, of....? 2010-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
33	Leerkracht	jij zegt dus hij schilderde niet heel precies maar hij schilderde een beetje
34		met streepjes ((richt zich tot de hele klas)) dat is eigenlijk een bepaalde
35		techniek he (1.0) en rembrandt wie heeft wel eens (...)
36		<i>((de leerkracht krijgt weer een paar reacties en wil een volgende vraag stellen))</i>
37		
38	Stijn	het schilderij hangt niet eens helemaal in het museum
39	Leerkracht	nou vertel eens
40	Stijn	het was veel te groot
41	Leerkracht	het was veel te groot (1.0) heb jij de nachtwacht wel eens gezien stijn

- 42 Stijn ik ben nog nooit in het rijksmuseum in amsterdam geweest, want vol-
 43 gens mij hangtie daar maar ik ik ben wel in het concertgebouw geweest
 44 dat is er naast
- 45 Leerkracht jazerker ((lachend))
 46 Leerlingen ((onverstaanbaar))
- 47 Leerkracht hoe schilderde rembrandt, kun jij daar wat over vertellen lisa
 48 Lisa volgens mij deed hij het wel heel precies
 49 Leerkracht hij deed het wel heel; precies (0.2) dan heb je dan ben jij het daarmee
 50 eens karin
- 51 Karin uh: (3.0) ik heb nog nooit een schilderij van rembrandt gezien
 52 Leerkracht dan moeten we dat de komende tijd, dan moet jij eens even de nacht-
 53 wacht uh opzoe we hebben in de bibliotheek wel een boek er van waar
 54 de nachtwacht in staat ([
- 55 Leerlingen ((er wordt onverstaanbaar gereageerd door verschillende
 56 leerlingen))
- 57 Leerkracht wat wou je daarover zeggen lars?
- 58 Lars nou ik wou zeggen dat rembrandt ook heel veel etsen heeft gemaakt
 59 Leerkracht jaa
 60 Lars een soort tekeningen
- 61 Leerkracht wat is een ets kan je dat uitleggen? ik s- ho ik schrijf het woord even
 62 rembrandt heeft veel etsen gemaakt ik zet ik zet hier even de ets bij van
 63 rembrandt kan jij uitleggen wat een ets is?
- 64 Lars ehm dat is een ehm dat je het dan schildert heeft hij eerst een eh laagje
 65 op gemaakt en daar krabt en daar tekende hij dan een figuur uit en dan eh
 66 legde hij dat in een soort ehm water met heel veel met zuur en dan eh
 67 ging dat ehm dan eh kwam eh er eigenlijk een eh gat in het in het eh in
 68 het ijzer van die plaat en daar deed hij dan inkt over heen en dan kon hij
 69 het afdrukken
- 70 Leerkracht als je dat verhaal van lars hoort, hij zegt je kon je kon dat schilderij dan
 71 afdrukken waar denk je dan aan? was dat handig dat je het kon afdrukken
 72 die plaat die hij dan zo mooi gemaakt
- 73 Gerbrich eh ja want dan kon hij er nog meer maken
- 74 Leerkracht begrijp je dat john?
- 75 John eh ja ik begrijp het wel want eh maar bij de nachtwacht niet want dat was
 76 veel te groot
 77 ()

Dit fragment start met een *formulation* (i.c. een parafrase) van de leerkracht in de regels 33-35, van wat een leerling in het voorgaande heeft gezegd. De leerkracht wil dan een vervolgvraag stellen, maar wordt onderbroken door Stijn. Die bijdrage wordt nu niet genegeerd, maar vormt de aanleiding tot een kort gesprekje over wat Stijn precies bedoelt. De bijdrage van Stijn is geen geheel nieuw initiatief, maar is subsequentieel van aard, want het is een aanvulling op wat eerder in het gesprek al is besproken.

De leerkracht nodigt hem uit om meer te vertellen, door middel van het stellen van een open ISQ: "nou vertel eens" (r.39). Er is dan nog een korte interactie tussen de leerkracht en Stijn, waarin met name in de regels 42-44 sprake is van een lange beurt van de leerling in de vorm van een redenatie.

De andere leerlingen zijn echter ook betrokken bij wat er wordt besproken getuige de reacties die er in regel 46 zijn. De leerkracht is (in r.47) de aangewezen persoon om het gesprek weer in een bepaalde richting voort te zetten. Ze stelt een vraag en wijst de beurt toe aan Lisa, de respons wordt herhaald en met een vervolgvraag wordt een volgende leerling betrokken bij het gesprek. Karin geeft echter niet een antwoord op de vraag, maar doet een mededeling (een soort vraag om opheldering). Weer wordt er door verschillende leerlingen gereageerd en bepaalt de leerkracht dat Lars de beurt krijgt (via een open ISQ). Het onderwerp spitst zich toe op etsen. De leerkracht accepteert de respons van Lars met "ja", waarop Lars globaal uitlegt wat etsen zijn. De leerkracht grijpt dat aan door wat te noteren op het bord en vraagt Lars om "precies uit te leggen wat een ets is". Lars heeft dan een lange beurt waarin het maken van ets wordt uitgelegd. De leerkracht parafraseert de respons van Lars en stelt een verdiepende (verbredende) vervolgvraag, waarop Gerbrich (ongevraagd) het antwoord geeft. Dat wordt niet geëvalueerd, maar het is duidelijk dat Gerbrich het bij het rechte eind heeft. John wordt dan ook bij het gesprek betrokken en hij laat zien dat hij begrijpt wat het voordeel is van het maken van etsen, door een nadeel er van te benoemen (De Nachtwacht is zo groot, dat wil niet met een ets).

In dit gespreksfragment is sprake van een dialogisch kader. Er is wel sprake van een beurtwisselingsprocedure (de leerkracht die veelal de beurt toewijst), maar er wordt veel meer toegestaan dan in het beperkt interactieve kader en dat leidt tot een grote diversiteit aan taalhandelingen.

De leerlingen hebben responsen, niet alleen in de vorm van antwoorden, maar ook in de vorm van mededelingen, conclusies en redeneringen. In het dialogische kader is ruimte voor allerlei typen bijdragen en die worden niet beoordeeld in termen van goed of fout. Ook ongevraagde responsen zijn welkom, mits ze passen binnen het door de leerkracht gestelde kader.

Ook de leerkracht doet veel meer: ze parafraseert, stelt open vragen van het type ISQ, en structureert het gesprek op basis van de responsen uit de groep, waardoor het gesprek gefocust blijft op het onderwerp. Die structurering, die wordt gerealiseerd door het toewijzen van beurten, zorgt ervoor dat er bijvoorbeeld geen sprake is van een discussiekader. Het blijft een gesprek waarbij een zekere ongelijkwaardigheid blijft bestaan tussen de twee categorieën gespreksdeelnemers (leerkracht en leerlingen), maar in het dialogisch kader zorgt de leerkracht er bijvoorbeeld wel voor dat bijdrages van leerlingen geplaatst worden in het grotere geheel van de hele groep. De leerkracht parafraseert individuele bijdrages nadrukkelijk in de richting van de hele groep (r.33), noteert bijdrages op het bord (r.61-63), zodat ze functioneel worden in het gezamenlijke project en breidt responsen in de derde beurt uit door andere leerlingen om een reactie te vragen (r.70).

De verandering van beperkt interactief participatiekader naar dialogisch participatiekader kan worden gerealiseerd omdat de leerkracht, in haar rol van gespreksleider, in de tweede fase veel meer toestaat en leerlingen op hun beurt ook gebruikmaken van de geboden ruimte. Na verloop van tijd (in de tweede fase van de interventie) hanteren beide categorieën gespreksdeelnemers de regels van een nieuw *educational discourse*. In termen van Mercer kan worden gesteld dat de

manieren om “*being a student*” te demonstreren in interactionele zin wordt opgerekt. Dat wil zeggen dat er in de specifieke context van de interventie *Ruimte voor leren*, waarin leerlingen gezamenlijk onderzoek verrichten, andere interactionele regels zijn gaan gelden.

8.4.2 DE ONTWIKKELING VANUIT EEN BEPERKT INTERACTIEF PARTICIPATIEKADER NAAR EEN DISCUSSIEKADER

Leerkracht Dieuwke heeft al vroeg in de interventie (in 2008) voor ogen welk type gesprek ze met leerlingen wil voeren, namelijk een gesprek waarbij leerlingen de ruimte krijgen om initiatieven te nemen, op elkaar te reageren. Ze vertelt daarover tijdens de teambesprekingen en legt haar voornemens vast in haar logboek (zie hoofdstuk 7).

In deze paragraaf wordt eerst een viertal korte fragmenten uit 2008 besproken, waarin wordt geïllustreerd dat de interactie niet plaatsvindt in het beoogde discussiekader, maar blijft hangen in een beperkt interactief kader en soms zelfs terugvalt naar een monologisch participatiekader. In de beginfase zien we dan een patroon van een leerkracht die al wel pogingen onderneemt om een klassikaal gesprek te voeren in een discussiekader, maar dat echter om allerlei redenen steeds mislukt. De leerkracht valt steeds terug in monologische en beperkt interactieve interactie, maar ook de leerlingen participeren (nog) niet binnen de regels van het door de leerkracht gewenste participatiekader. We zien dat bijvoorbeeld in het fragment 14:

Fragment 14: De Oesdrip, bovenbouw; trampolinespringen, 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	ok w wie wie zou hier iets bij kunnen vertellen bij deze foto [wat zie je
2	Carla	[waar was
3		dat
4	Wim	poing poing
5	Leerkracht	nou vraag maar je mag ook vragen derbij stellen
6	Wim	[poing poing] [poing poing]
7	Leerkracht	(0.5) of iets bij vertellen
8		((leerlingen steken een vinger in de lucht))
9		(0.4)
10	Leerkracht	famke

Het gaat hier om de vragen die door de leerkracht worden gesteld in de regels 1 en 5 en de manier waarop de leerlingen deze vragen vervolgens behandelen. De vragen zijn (namelijk) open ISO's en bedoeld als een uitnodiging aan de leerlingen om vrij te reageren en te associëren. De leerkracht onderneemt met andere woorden pogingen om een ander, meer bij de context van het samen onderzoeken passend gesprek te voeren. De leerlingen herkennen de uitnodiging van de leerkracht echter niet als zodanig. Ze steken hun vinger op, waaruit blijkt dat de vraag van de leerkracht door de kinderen behandeld wordt als de start van een *asking for bid* procedure. De leerkracht wijst dan vervolgens ook een beurt toe, en bevestigt daarmee het participatiekader waarop de leerlingen zich blijken te oriënteren, namelijk dat van een (beperkt) interactief kader

(zelfs met een IRE-structuur). In dit fragment heeft Carla (in r.2) wel een respons zoals die waarschijnlijk ongeveer wordt bedoeld, maar die is in overlap en wordt niet opgemerkt.

In het volgende fragment zien we nog zo'n voorbeeld, waarin de leerkracht, aansluitend bij haar voornemen (blijkens haar logboek) om andere, meer dialogische klassengesprekken te voeren, wel probeert open en uitnodigende vragen te stellen, maar die worden door de leerlingen nog niet als zodanig opgevat. Beide categorieën gespreksdeelnemers (leerkracht en leerlingen) blijken dan in het vervolg niet in staat om de interactie in een discussiekader te laten verlopen.

Fragment 15: De Oesdrip, bovenbouw; trampolinespringen, 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	nog iemand wat kun je nog meer vragen (0.3)
2		of wat <u>zie</u> je op deze foto (0.5)
3		<i>((leerlingen steken de vinger op))</i>
4	Leerkracht	birgit
5	Birgit	euh (0.2) wat is dit
6		<i>((wijst iets aan op de foto))</i>
7		(0.5)
8	Leerkracht	daarachter, dit?
9	Birgit	dees
10		<i>((wijst weer iets aan))</i>
11		daar staat een steen (0.5)
12	Leerkracht	dat is een hondje (0.2) daarachter staat zo' n soort steen zo' n soort
13		hunebedsteen (0.2) ja die stond daar gewoon en daarachter dat huis dat
14		gebouw is dus waar ze die vis verkopen daar gingen we heen (0.8) en je
15		ziet ((laat foto aan de klas zien)) nou wat hoe was het weer die dag?
16	Leerlingen	mooi
17	Dirk	en w hadden ze daar ook pa:ling toevallig
18	Leerkracht	hmm ja w allemaal vis maar vooral van die hele grote zalm
19	Dirk	[() ook een stukje
20	Leerlingen	ie::l
21	Margot	maar juf hadden ze ook [()
22	Leerlingen	<i>(((leerlingen praten door elkaar)))</i> gadsie
23	Leerkracht	ss:::
24	Leerlingen	<i>((leerlingen praten door elkaar))</i>
25	Leerkracht	mensen even om:stebeurt (0.3) floor

De leerkracht wijst de leerlingen er (in r.1-2) nogmaals op dat ze meer mogen en kunnen vragen; maar ook nu wordt dit opgevat als een oproep om je aan te bieden in de pool waaruit de leerkracht dan kiest om de volgende beurt toe te wijzen. Dat blijkt uit het feit dat geen enkele leerling

rechtstreeks antwoordt op de uitnodigende vraag van de leerkracht; ze steken een vinger op. De leerkracht honoreert dit en geeft Birgit de beurt. Die aarzelt even, wijst dan iets aan op de foto en stelt een vraag. Het is weer even stil, de leerkracht vraagt om verheldering (r.8) en Birgit maakt duidelijk wat ze precies bedoelt. De leerkracht geeft een antwoord en gaat daarbij uitvoerig in op het ingebrachte punt van Birgit. Opvallend is dat ze haar beurt beëindigt met een KAQ: "nou hoe was het weer vandaag?" (r.15). Daarop wordt, zoals gebruikelijk in het beperkt interactieve kader, een minimale respons gegeven, overigens wel direct gevolgd door een vraag van Dirk, waardoor dat kader ook meteen weer wordt doorbroken. Die vraag wordt door de leerkracht beantwoord. Dirk reageert in overlap en direct aansluitend reageren ook verschillende leerlingen, waaronder Margot (regel 21), maar daar wordt niets mee gedaan.

De leerkracht start deze gespreksepisode met een tweetal vragen die het begin kunnen zijn van een gesprek in een dialogisch-, of discussiekader. Maar dat gebeurt niet: de leerlingen grijpen hun kans niet om te reageren en na een korte pauze wordt de beurt dan toegewezen aan Birgit. In haar antwoord lijkt Birgit ook te aarzelen (korte pauzes, "euh"). Na het antwoord van Birgit volgt een monologische passage van de leerkracht, waarin ze het een ander uitlegt, maar ze eindigt met een KAQ, waardoor de bedoelde interactie in een discussiekader geen kans meer krijgt.

Toch zijn er in het vervolg initiatieven van leerlingen, via zelfselectie, die weer een opening bieden om gezamenlijk te praten in een (nieuw) participatiekader. Nu is het niet een leerling, maar de leerkracht die onvoldoende in staat is om het gesprek in dat meer dialogische kader tot stand te brengen. Ze gaat eerst nog wel in op de vraag van Dirk, maar ziet dan de reacties van de andere leerlingen, inclusief de vraag van Margot als ordeverstoringen ("ss:," "even omstebeurt") en structureert het gesprek weer in de richting van het beperkt interactieve kader door Floor (r.25) een beurt toe te wijzen.

Dit patroon, waarbij de leerkracht voortdurend gesprekjes lijkt te voeren met een van de leerlingen en vaak de eerste en de derde beurt voor haar rekening neemt, zien we (hier, maar ook bij de andere deelnemende leerkrachten) doorlopend tijdens de eerste fase van de interventie. Enerzijds vatten de leerlingen de uitnodigende vragen van de leerkracht op als oproepen om zich te melden voor de pool, en anderzijds is het de leerkracht die al snel vervalt in het monologische kader door, het stellen van KAQ's en het optreden tegen leerlingen die door elkaar praten. Met name dat laatste punt kan juist een kenmerk zijn van het discussiekader, mits de reacties op het onderwerp zijn gericht – en dat is hier het geval. De leerkracht is nu echter nog niet in staat om dergelijke (betrokken) reacties te onderscheiden van ordeverstoringen en ze accepteert ze dus ook niet.

In bovenstaande fragmenten wordt duidelijk dat vragen van de leerkracht, die in de *eerste* beurt worden gesteld, in het begin van de interventie dus door de leerlingen niet worden aangegrepen als aanleiding om gezamenlijk een gesprek te voeren, maar op de traditionele wijze (als *asking for bid* vragen) worden behandeld. De leerlingen steken hun vinger op en wachten tot ze een beurt krijgen toegewezen en de leerkracht (blijft) de responsen in de derde beurt evalueren. In de meeste gevallen nemen de leerlingen zelf nauwelijks initiatieven, waardoor de interactie verloopt in een beperkt interactief kader, inclusief IRE-structuur (vergelijk Cazden, 2001).

In het volgende fragment zien we pogingen van de leerkracht om in de *derde* beurt aan te sluiten bij responsen van de leerlingen, zodat ze worden uitgedaagd meer te vertellen. Maar ook dit slaagt niet in de eerste fase van *Ruimte voor leren*. De (minimale) uitingen van de leerlingen hebben ook nog vaak het karakter van opsommingen en het zijn geen vertellende of argumentatieve bijdragen, zoals de leerkracht lijkt te beogen. Een voorbeeld zien we in het volgende fragment. Er staat nu een foto van Nadine centraal in het gesprek, maar als Nadine de beurt krijgt, behandelt ze die niet als een kans om iets te vertellen, maar als een vraag die geëvalueerd zal worden:

Fragment 16: De Oesdrip, bovenbouw; ik weet het, 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	nadine () wat denk jij wat eh (0.5)
2	Nadine	nou, ik denk niet eh (<i>(gemompel)</i>)
3	Leerkracht	waar zijn ze denk je?
4		(1.0)
5	Koen	op school
6	Arie	playbackshow
7	Tina	(zacht) bij het zwembad (<i>(leerlingen praten zacht)</i>)
8	Leerkracht	okay, tina denkt het zwembad en wat wilden eh waarom denk
9		jij dat ze die foto hebben gemaakt? (2.0)
10		(<i>(leerlingen mompelen iets)</i>)
11	Tina	feestje
12	Koen	nou ik eh
13	Leerkracht	ssst
14	Arie	ik weet het
15	Leerkracht	wat denk jij tina. wat zie je allemaal?
16	Tina	nou ik zie eh nadine's mama
17	Leerkracht	=ja

In regel 1 geeft de leerkracht Nadine de gelegenheid om iets te vertellen over wat er op de door haar meegenomen foto staat. Die vraag past ook bij wat de leerkracht zich in haar actieonderzoek heeft voorgenomen. De start van het gesprekje is niet heel goed te verstaan, maar op de uitnodigende en open ISQ "wat denk je?" komt vrijwel geen respons en dan stelt de leerkracht direct een ISQ die gesloten van aard is. Niet Nadine, maar verschillende andere leerlingen geven dan een kort antwoord. Het is met name de respons van Arie in regel 14 die met zijn antwoord eigenlijk laat zien dat de *open ISQ's* door de leerlingen worden opgevat als KAQ's, waarop ze het goede antwoord moeten geven. Kennelijk zijn de leerlingen georiënteerd op het beperkt interactieve participatiekader en herkennen ze (nog) geen andere participatiekaders. Dat heeft tot gevolg dat het gesprek niet leidt tot korte presentaties door de leerlingen die iets vertellen over het

verhaal op de foto, waar andere leerlingen dan weer op kunnen reageren, maar tot opsommingen, waarbij leerlingen antwoorden in een reeks.

In dit voorbeeld zien we dus eerst dat Nadine een uitnodiging om iets te vertellen projecteert als een KAQ, waarop ze een goed antwoord moet gaan geven en in regel 14 doet Arie in feite hetzelfde.

In de eerste fase van het project zien we dat er binnen de klassikale interactie soms sprake is van een participatieshift in de 'verkeerde' richting, namelijk van een *beperkt interactief* naar een *monologisch* kader. In het onderstaande fragment wordt dat zichtbaar:

Fragment 17: De Oesdrip, bovenbouw; of je bedenkt een mooie titel, 2008-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	(l) bespre:ken jij hebt het <u>zelf</u> geschreven (.) je hebt het zelf eh getypt
2		maar eh soms helpt het wel om er met een ander nog eens naar te
3		kijken want die heeft soms (.) best wel goede ideeën en ((knipt in vin-
4		gers)) zo'n idee dat kan zijn, (.) johan (<i>//fluit</i>) (0.5) om misschien (ergens)
5		een ander <u>woord</u> te gebruiken of misschien van hee misschien wordt
6		het nog mooier als je dr een: enter tussen doet dat het echt in twee
7		(0.5)[stukjes kom
8	Leerling	[of je bedenkt een hele mooie (0.75) °titel°=
9	Leerkracht	=nou (.) de titel JA (.) misschien kun je t daar (.) t ook over hebben wat
10		zou nou een goeie titel zijn bij dit gedicht dat zijn inderdaad (.) dingen
11		waar je et over kunt hebben en eh als je dat met elkaar gaat bespreken
12		is t niet de handig als iedereen door elkaar heen eh roept dus ik heb eh
13		voor jullie groepjes gemaakt van drie of vier (.) en voor elk groepje spre-
14		ken we even Een iemand af (1.0) die de voorzitter van dat groepje is (.)
15	Leerlingen	oe:[h

De leerkracht is in dit fragment niet meer bezig met het creëren van een participatiekader waarin de leerlingen ruimte krijgen om te reageren (en om te vertellen en te vragen wat ze willen), maar is teruggevallen in een soort monoloog, waarbij de reacties van de leerlingen er niet meer toe doen. Wegerif (2013) maakt duidelijk dat het dialogisch principe inhoudt dat alle gespreksdeelnemers een stem krijgen, waardoor er monologische momenten ontstaan. Wegerif doet dan echter op situaties waarbij gespreksdeelnemers een verhaal vertellen, of uitgebreid antwoord geven. Daarvan is hier echter geen sprake en dat maakt ook dat de voorwaarden om iets te leren nauwelijks aanwezig lijken te zijn in deze verschuiving in de richting van een monologisch participatiekader.

De leerkracht doet hier iets monologisch, wat dan verder niet per se aansluit bij wat leerlingen vragen, terwijl het (ongevraagde) initiatief van de leerlingen (zie bijvoorbeeld r.8) juist opgevat kan worden als een oriëntatie op het dialogisch kader of discussiekader.

Maar in de tweede fase (vanaf 2009) zien we dat de klassikale interactie tijdens de projecten steeds vaker in de richting gaat van een discussiekader, iets wat in de eerste fase maar niet wilde lukken. In het volgende fragment (18), dat op zichzelf nog moet worden opgevat als een dialogisch participatiekader, zien we hoe dat gaat.

Fragment 18: De Oesdrip, bovenbouw, wat is de eerste druppel? 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
22	Juul:	nou (0.2) het is voor het eerst eh dat was toch gewoon in 1933?
23		(0.5)
24	Leerkracht:	ja (0.2) dus je kunt eindeloos verder gaan. Ik heb hem () niet helemaal afgemaakt (1.0) ja?
25		
26	Juul:	<i>((knikt en andere leerlingen nemen nu een initiatief))</i>

De inleiding van de leerkracht wordt onderbroken door een vraag van Juul en die vraag vormt vervolgens de aanleiding om een (heel) ander gesprek te voeren, qua inhoud en qua structuur.

De vraag van Juul is subsequentieel van aard en wordt gesteld naar aanleiding van een bewering van de leerkracht (namelijk dat de 2e WO is begonnen in 1940). Het is dan even stil en dan accepteert de leerkracht de vraag ("ja"), geeft een korte verklaring en sluit de beurt af met "ja?"; waardoor een mogelijkheid wordt geboden om opnieuw te reageren. Dat gebeurt ook, maar niet alleen door Juul (non-verbale reactie), maar ook door andere leerlingen. Het discussiekader wordt interactioneel gekenmerkt door een (non-traditionele) beurtwisselingsprocedure waarin de gespreksdeelnemers volstrekt gelijkwaardig aan elkaar zijn. In dit voorbeeld komt door het initiatief van Juul een gesprek tot stand waarin een probleemstelling (*big idea*) centraal komt te staan, die voor de hele groep interessant is. De interruptie van Juul leidt vervolgens tot een gesprek met meerdere episodes waarin zijn vraag over "wanneer is (deze) geschiedenis begonnen?" de rode draad vormt en waarin ook de voorbereide activiteit van de leerkracht binnen het discussiekader plaats kan vinden, namelijk een gesprek over Anne Frank en de concentratiekampen.

Er zijn twee zaken die maken dat er nu een ontwikkeling van een beperkt interactief participatiekader, via een dialogisch participatiekader, naar een discussiekader is ingezet: de leerlingen die de ruimte nemen om een vraag om toelichting te stellen en de leerkracht die zo'n initiatief erkent. Aangezien het effect van die vraag is dat er een nieuw (dus door een leerling geïnitieerd) topic centraal komt te staan en er vervolgens allerlei leerlingen (ook) direct op elkaar gaan reageren, is hier niet meer sprake van een dialogisch participatiekader maar van een discussiekader.

Ook in het volgende fragment wordt duidelijk dat het dialogische participatiekader en het discussiekader qua interactionele kenmerken soms moeilijk van elkaar zijn te onderscheiden, maar duidelijk is wel dat de leerlingen steeds meer ruimte krijgen en nemen.

Fragment 19: De Oesdrip, bovenbouw; wie is die man op de foto? 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
50	Eva	[en ehm
51	Leerkracht	[ja
52	Eva	en deze ()
53	Floor	((staat op en loopt naar plaat))
54		volgens <u>mij</u> (1.5) is <u>dit</u> wel hitler
55	Leerkracht	ja dat is hitler inderdaad (.) waar [herken je die aan floor?
56	Leerlingen	[(kinderen praten door elkaar)
57	Floor	onder andere aan zo'n snorretje hierzo onder z'n (0.3) z'n neus
58	Leerkracht	een klein snorretje
59		((leerlingen hebben verschillende responsen))
60	Leerling	ik vind het zo gek ()
61	Leerling	een sikje onder z'n neus
62	Leerlingen	((onverstaanbaar, geroezemoes))
63	Leerkracht	hoho (.) floor jij zegt dat is hitler wat wat weet je (.) wie is dat [()
64	Floor	[nou
65		(0.4) dat is een eh man die:: heel veel stoute dingen heeft gedaan (0.6)
66		hij moest zeg maar de wereld (.) wou die (0.7) want daar kwam (0.2)
67		heel veel oorlog en hij wou zeg maar wereldwijd worden (0.7)
68		((jan steekt vinger op))
69		enne: mensen van eh sommige geloven zoals eh joden en zigeuners en
70		homo's die werden dus (0.2) ja (.) gewoon afgevoerd naar concentratie-
71		kampen. (0.2) mannen die moesten daar werken en vrouwen die (.)
72		werden (.) en kinderen werden daar (0.6) dus vergast (.) doordat ze
73		zeiden dat ze gewoon konden douchen ofzo (0.5)
74	Leerkracht	[zo (.) jij weet er al heel veel van (0.5)
75	Leerlingen	[(reageren onverstaanbaar in overlap)]

In dit gespreksfragment wordt op initiatief van Eva (subsequentieel van aard) het gesprek teruggebracht op (een foto van) Hitler. De leerkracht erkent dan die bijdrage (r.51), maar nu wordt dat door de leerlingen klaarblijkelijk niet opgevat als een evaluatie, waarop een nieuw initiatief van de leerkracht zal volgen. Met andere woorden: de leerlingen 'herkennen' deze (nieuwe) taalgebruikssituatie en ze nemen zelf initiatieven en dragen bij aan de interactie, zonder een beurtwisselingsprocedure af te wachten. Eva gaat eerst door (r.52), dan neemt Floor een initiatief, waarop de leerkracht en de (andere) leerlingen allerlei (gelijkwaardige) bijdrages leveren (r.58-62). De leerkracht is in deze episode weliswaar niet volstrekt gelijkwaardig aan de leerlingen; ze stelt nog wel vragen en wijst af en toe een beurt toe, maar toch wordt de structuur van een discussiekader zichtbaar: leerlingen reageren op elkaar en bepalen (meer dan in het dialogisch kader) wie er iets zegt en in welke richting het gesprek zich zal begeven.

In het volgende fragment (20) wordt een voorbeeld gegeven van hoe de suggesties, die tijdens de interventie zijn geopperd, leerkrachten kunnen helpen bij het tot stand brengen van een nieuw participatiekader tijdens de klassikale interactie. Op de scholen is in de tweede fase veel gesproken over het belang van het stellen van open ISQ's en het uitbreiden van responsen in de derde beurt. Vaak werd als voorbeeld van een open ISQ de vraag "vertel eens wat je in je groepje hebt gedaan?" gebruikt en kregen leerkrachten de suggestie om na een respons van de leerling de rest van de klas in de gelegenheid te stellen om hierop te reageren en dus niet zelf de beurt te evalueren. In onderstaand voorbeeld wordt dat duidelijk en wordt tegelijkertijd zichtbaar hoe er een shift plaatsvindt van een dialogisch participatiekader naar een discussiekader, waarin juist weer wat meer gebruik wordt gemaakt van structurerende vragen van de leerkracht.

Het onderstaande fragment is ook al eerder besproken in paragraaf 8.2 en wordt hier opnieuw geciteerd, omdat het een goed voorbeeld is van de manier waarop een discussiekader wordt gecreëerd.

Fragment 20: De Oesdrip, bovenbouw; wat deed opa in de oorlog, 2009-2. (vetgedrukt is Fries)

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	geke wil jij vertellen wat jullie plan is?
2	Geke	ik doe 't met susan e:n ik (0.3) euh maak een trein, want (2.0) ik (0.5)
3		mijn opa die heeft vroeger in de oorlog bij de trein gewerkt. en toen iss
4		ie in zijn voet geschoten (2.0) en dat verhaal wil ik (<i>onverstaanbaar</i>).
6	Leerkracht	okee heeft iemand daar vragen over?
7	Marre	hoe wolst dy trein dan meitsje hoe wil je die trein dan maken?
8	Geke	dat wit ik noch net dat weet ik nog niet
9		((gelach))
10	Leerlingen	((fluisterend)) se praat ek sa sacht ze praat ook zo zacht
11	Marre	hoe grut wolst em ha, want () hoe groot wil je hem hebben, want
12		((In mompelen er door heen. marre is even stil en gaat dan door))
13		der binne () fan dy rûne treintsjes en miskien kinst wol mei
14		wc-roltsjes () de foarkant wie toch rûn? of net?
15		er zijn van die ronde treintsjes en misschien kun je wel met wc- rolletjes () de voorkant die is toch rond? of niet?
16	Geke	nee () ik wit net nee ik weet het niet
17	Leerkracht	do bedoelst in stoamlocomotyf mei in rûne jij bedoelt in stoomlocomotief met een ronde

- 18 Marre (1.0) **dan dochst euh dan dochst dan makkest de trein fan doaskes**
 19 **en dan dochst foarop sa'n rûn ding**
 dan doe je euh dan doe je dan maak je de trein van doosjes en dan
 doe je voorop zo'n rond ding
- 20 Geke **ja dat is in stoam lokomotyf**
 ja dat is een stoomlocomotief
- 21 Marre **makkest dy () of net**
 maak je die of niet?
- 22 Geke ()
- 23 Marre **no dan kinst wcroltsjes brûke en dan kinst der ek sa'n knik yn meitsje en**
 24 **dan kin sa hin en wer meitsje dan kinst () wc roltsjes en dan kinst der**
 25 **tusken sa'n dingkje en dan dat it sa kin**
 nou dan kun je wc-rolletjes gebruiken en dan kun je er zo'n knik
 inmaken en dan kun je het zo heen en weer maken dan kun je
 wc-rolletjes en dan kun je er tussen zo'n dingetje en dan kan het zo
 ((beeld uit hoe de wagonnen met elkaar verbonden kunnen worden))
- 26
- 27 Leerkracht ja
- 28 Robert ik heb zo'n ouderwetse trein waar ik vroeger mee speelde misschien
- 29 Leerkracht okee
 (leerlingen reageren)
- 30
- 31 Robert het is een echte met een trolley ik weet niet zeker of ik hem mee mag
 32 nemen naar school
- 33 Leerkracht okee
 (geke twijfelt of ze dat een aardig aanbod vindt)
- 34
- 35 je kunt die trein in ieder geval gebruiken als voorbeeld

In het eerste deel van het fragment (r.1-6) is sprake van een gesprek in een dialogisch participatiekader. De leerkracht stelt een open ISQ en wijst de beurt toe aan Geke. Deze leerling doet vervolgens in een relatief lange beurt verslag van wat ze, samen met een klasgenootje, heeft bedacht. De leerkracht evalueert die respons niet, maar stelt (door middel van een tweede open ISQ) de andere leerlingen in de gelegenheid om te reageren. In het tweede deel van het fragment zien we vervolgens dat verschillende leerlingen via zelfselectie initiatieven nemen (ze stellen vragen, doen suggesties en reageren rechtstreeks op elkaar), waardoor er na een dialogische start sprake is van een discussiekader: betrokken leerlingen die gezamenlijk één topic bespreken. De leerkracht sluit de discussie ten slotte af in regel 35, waarna er weer een shift naar een dialogisch, of (misschien) beperkt interactief kader zou kunnen volgen.

Het gespreksfragment wordt in het tweede deel (inhoudelijk) niet gestuurd door de leerkracht. Er is sprake van een gelijkwaardig gesprek tussen de verschillende gespreksdeelnemers.

Een interessant kenmerk van dit gesprek is dat hier een verschuiving van het ene naar het andere participatiekader binnen één gesprek zichtbaar wordt. Eerst is er sprake van een dialogisch kader, waarna het gesprek over gaat in een discussiekader. De functie van het eerste

deel is om leerlingen de ruimte te geven om te participeren, waardoor het gesprek (nog) alle kanten kan opgaan. De functie van het tweede deel is doelgerichter en in dit geval gaat het om het ondersteunen van Geke.

In relatie tot leren kan worden gesteld dat binnen het discussiekader in de meeste gevallen sprake is van een probleemstelling die moet worden opgelost. In de fragmenten die hier zijn besproken gaat het dan om een kritische vraag van een leerling, die tot gevolg heeft dat niet het topic van de leerkracht centraal staat in de interactie, maar een nieuw topic; een topic dat ook de andere leerlingen aanspreekt, waardoor er een echt groepsgesprek kan ontstaan (fragment 18 en 19).

In fragment 20 ondersteunen verschillende leerlingen, bijna zonder tussenkomst van de leerkracht, een andere leerling bij de uitvoering van het project. In paragraaf 8.4 wordt nader ingegaan op die specifieke resultaatgerichte (*knowledge building*) functie van het discussiekader.

Tot slot

In deze paragraaf stond de ontwikkeling (of verschuiving) van participatiekaders gedurende de interventie centraal. Tijdens de eerste fase is er in de data van de twee besproken leerkrachten alleen sprake van een beperkt interactief participatiekader en af en toe van een monologisch participatiekader. Het interessante is dat tijdens de tweede fase de klassikale interactie in de bovenbouw van leerkracht 1 (Annie) verschuift naar een dialogisch participatiekader en bij leerkracht 2 (Dieuwke) vooral in de richting van een discussiekader.

De ontwikkeling van beperkt interactief naar dialogisch wordt zichtbaar in de uitnodigende open ISQ's die de leerkracht in de interactie stelt en in de initiatieven die de leerlingen hebben en die (nu) ook worden erkend door de leerkracht. Die ontwikkeling lijkt vooral veroorzaakt te worden doordat leerkracht en leerlingen gezamenlijk georiënteerd zijn op een topic en in staat zijn zich voor langere tijd te houden aan de regels van dit nieuwe type *educational discourse*. De leerkracht vervalt niet voortdurend (zoals in de eerste fase nog het geval was) terug in traditionele vormen van klassikale interactie en ook de leerlingen 'weten' in de tweede fase dat er tijdens de klassikale interactie over het projectthema andere gespreksregels gelden.

De veranderingen in de richting van het dialogische participatiekader en discussiekader worden (onder invloed van de interventie) vooral tot stand gebracht doordat gespreksdeelnemers (leerkracht en leerlingen) andere taalhandelingen weten te realiseren in de interactie.

In interactie draait het altijd om wat gespreksdeelnemers doen ten opzichte van elkaar: dus hoe ze bijvoorbeeld omgaan met initiatieven van anderen, hoe ze de ruimte nemen om responsen te geven. In de eerste fase van de interventie zijn voorbeelden gevonden waarin de leerkracht duidelijk signalen geeft dat leerlingen meer mogen dan ze bijvoorbeeld gewend zijn binnen het beperkt interactieve kader. Wanneer die signalen echter niet als zodanig worden opgevat en behandeld door de leerlingen, ontwikkelt het gesprek zich niet in de richting van het gewenste participatiekader. Uit andere voorbeelden blijkt ook dat de leerkracht na een 'dialogische' start vaak zelf nog onvoldoende in staat is om de eigen bedoelingen adequaat vorm te geven: betrokken reacties van leerlingen in overlap worden behandeld als ordeverstoringen en als er sprake is

van een initiatief van een leerling (via zelfselectie) wordt dit niet (h)erkend. Met andere woorden: de ontwikkeling in de richting van het dialogisch participatiekader en het discussiekader kan alleen plaatsvinden wanneer beide categorieën gespreksdeelnemers ervaringen opdoen in die participatiekaders en zich daarna ook aan die nieuwe conventies gaan houden. Die bevinding sluit aan bij wat bijvoorbeeld Mercer en zijn collega's (Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2013) stellen, namelijk dat nieuwe taalgebruikspraktijken 'geleerd' moeten worden. In de tweede fase zien we dat die ontwikkeling zich bij twee leerkrachten (en hun leerlingen) van verschillende scholen voordoet.

In relatie tot leren biedt de interactie binnen het dialogische kader en het discussiekader de betere voorwaarden (of mogelijkheden) om het leren vorm te geven: de leerlingen participeren in het gesprek op basis van hun (intrinsieke) motivatie om iets te doen, of om iets te weten te komen. De leerlingen hebben langere beurten en demonstreren (vaker) hun kennis (in plaats van die alleen maar te claimen) in relatie tot eerder ingebrachte ideeën in de interactie.

Uit de bespreking in de voorgaande paragrafen wordt duidelijk dat het dialogische participatiekader en het discussiekader in elkaars verlengde liggen en soms moeilijk van elkaar zijn te onderscheiden. Toch is het van belang om het onderscheid te maken. Ten eerste omdat de interactionele kenmerken (dus op de parameters van beurtwisseling en taalhandelingen) verschillend zijn, maar ook omdat beide participatiekaders verschillende gevolgen hebben voor het type leren. De kenmerken van het dialogische participatiekader, zoals besproken in paragraaf 8.2 en 8.3.1 bieden vooral de ruimte om deel te nemen aan leergesprekken. De taalhandelingen van de leerkracht zijn er vooral op gericht om leerlingen te laten deelnemen aan het gesprek en de taalhandelingen van de leerlingen zijn als gevolg daarvan veelal individueel van aard (ze vertellen iets, ze stellen een vraag om iets te weten te komen et cetera). Dit kader kan daarom worden getypeerd als een gesprek in World 2 (Popper, 1972; Bereiter, 2002), het leren van individuele leerlingen in een sociale context staat centraal.

De kenmerken van het discussiekader daarentegen bieden vooral ruimte voor meer doelgerichte gesprekken: er moet bijvoorbeeld een probleem worden opgelost. Daarmee lijkt het discussiekader vooral van toepassing voor situaties waarin eerst en vooral sprake is van gezamenlijke kennisconstructie (en waarbij natuurlijk ook terloops individuele kennis en begrip zal ontstaan).

In de volgende paragraaf wordt zo'n gesprek in een dominant discussiekader gepresenteerd en dat als een concretisering van het concept *knowledge building discourse* (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006) kan worden opgevat.

8.5 GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE IN KLASSEKALE GESPREKKEN

In de vorige paragrafen is al kort ingegaan op de rol van het dialogisch kader en het discussiekader voor respectievelijk het (individuele) leren en de gezamenlijke kennisconstructie. Het is theoretisch al lastig om beide concepten (leren versus gezamenlijke kennisconstructie) van elkaar te onderscheiden en dus is het ook erg lastig ze van elkaar te onderscheiden op basis van interactionele kenmerken. Toch lijkt het er op dat de functie van het dialogisch participatiekader vooral

individueel-mentaal van aard is en past bij de ‘doelstellingen’ van het paradigma van sociale participatie (zoals besproken in hoofdstuk 2), terwijl binnen het discussiekader juist sprake is van een doelgerichtheid die past bij het concept van gezamenlijke kennisconstructie. Verschuivingen in de richting van het dialogisch kader en het discussiekader zijn van groot belang voor gezamenlijke exercities tijdens het uitvoeren van projecten, waarbij het ene kader de ruimte biedt aan leerlingen om te participeren, te associëren en om iets te weten te komen, terwijl het andere kader van toepassing is als er een gezamenlijk probleem moet worden opgelost.

In deze paragraaf gaat het om een gesprek in de onderbouw (De Earrebarre). De leerlingen zijn samen met de leerkracht in gesprek over een probleem dat zich heeft voorgedaan en ze lossen dat probleem gezamenlijk op. Dit probleem (“Hoe lang is Wytze?”) wordt in het klassikale kringgesprek geïnitieerd (fase 1) en gezamenlijk verkend, er worden hypothesen aangedragen en voorspellingen gedaan (fase 2). Dan blijkt dat er zich nog een ander, meer praktisch probleem voordoet (“Hoe moeten we Wytze meten?”), dat leidt tot nieuwe hypothesen (fase 1 en 2 worden herhaald). Uiteindelijk wordt er in de kring een experiment uitgevoerd (fase 3) en worden de resultaten gepresenteerd (fase 4). Het zal blijken dat de leerkracht een belangrijke interactionele scharnierfunctie vervult in de overgang tussen de genoemde fasen.

In dit gesprek is het discussiekader dominant en aan de hand van transcripties zal aannemelijk worden gemaakt dat de interactionele kenmerken inzicht geven in wat een *knowledge building discourse* (op klassikaal niveau) is.

Het gesprek vindt plaats in de groepen 1 en 2 in het kader van een project over *Bouwen en Verbouwen*. De leerlingen hebben allerlei attributen van huis meegenomen en een aantal daarvan zal in een kringgesprek worden besproken. In fragment 21.1 pakt Wytze een duimstok uit de gereedschapskist en laat deze zien aan de andere leerlingen in de kring. Wanneer hij de werking van dit stuk gereedschap wil demonstreren blijkt dat de leerlingen gezamenlijk een probleem moeten gaan oplossen, want hoe meet je iemand als het meetlint te kort is?

Fragment 21.1: De Earrebarre, onderbouw; van individueel naar gezamenlijk probleem, 2010-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Leerkracht	wytze wytze wat wat is dit?
2	Leerlingen	een meter
3	Leerkracht	oke wat kun je daar mee doen dan
4	Wytze	nou ik sil it even sjen litte nou, ik zal het even laten zien
5		<i>((wytze staat op dit moment met zijn rug naar de kring. juf draait hem</i>
6		<i>om zodat alle kinderen hem, en het meetgereedschap goed kunnen</i>
7		<i>zien.</i>
8	Leerkracht	ja
9	Durk	ga eens op de grond liggen
10	Leerlingen	(3.0) <i>((twee leerlingen zeggen iets onverstaanbaars))</i>

- 11 Annet en hoe ver is ie?
 12 Leerkracht hoe veel is die vraag er iemand?
 13 (3.0)

In regel 1 heeft de leerkracht een initiatief, waarmee ze de aandacht van Wytze probeert te krijgen. Wytze is namelijk druk bezig om gereedschap te zoeken, maar daardoor verslapt de aandacht van de andere leerlingen in de kring. De leerkracht vestigt met haar vraag niet alleen de aandacht op Wytze, maar vooral ook op een mogelijk volgend onderwerp van gesprek, namelijk 'de duimstok' (een begrip dat in het hele gesprek geen enkele keer wordt genoemd). Een aantal leerlingen reageert en Wytze geeft aan (r.4) dat hij het meten graag wil demonstreren. De leerkracht geeft hem vervolgens de gelegenheid om te starten: ze draait hem in de richting van de andere leerlingen en zegt uitnodigend "ja" (r.8). Dan wordt het topic opgepakt door een van de andere leerlingen: "ga eens op de grond liggen." Die suggestie leidt tot een aantal reacties in de groep en tot de formulering van een probleemstelling door Annet (r.11): "hoe ver is ie." De leerkracht herformuleert die vraag en legt het probleem aan de hele groep voor.

De vraag van de leerkracht in regel 3 is in feite een (gesloten) KAO, maar functioneert hier als een ISO. De vraag stelt Wytze in de gelegenheid om iets te vertellen en te demonstreren en het is tegelijkertijd een manier om het gesprek te structureren, om de aandacht te krijgen (van Wytze) en om betrokkenheid op te wekken (bij de hele groep). Dat lukt ook en ondanks het feit dat Wytze wordt genomineerd, reageren andere leerlingen op de vraag. Daarmee wordt het traditionele beurtwisselen door de leerlingen genegeerd en de respons van de leerlingen wordt ook door de leerkracht geaccepteerd, want ze breidt de respons van de leerlingen uit in de derde beurt. Vervolgens doet zich een probleem voor, dat niet door de leerkracht wordt geformuleerd, maar door een van de leerlingen. Blijkbaar is er in dit gesprek voldoende ruimte voor leerlingen om taalhandelingen te verrichten die je normaal gesproken niet zou verwachten.

Door de vragen van de leerkracht (r. 1, 3, 12) en de sequentiële structuur, waarin overigens nog wel iets van een IRE-structuur zichtbaar is (en dus een dialogisch participatiekader), maar door de taalhandelingen van de leerlingen (initiatieven van Wytze, maar ook van Durk en Annet) kan worden gesteld dat hier al sprake is van een discussiekader. De gespreksdeelnemers bepalen namelijk gezamenlijk het topic van de interactie en de interactie is vanaf regel 4 al heel doelgericht, namelijk het oplossen van een gezamenlijk probleem.

Fragment 21.2: De Earrebarre, onderbouw, voorspellen van de uitkomst? 2010-1.
 (vetgedrukt is Fries)

	SPREKER	TRANSCRIPT
14	Francien	hoe lang is wytze
15	Annet (?)	nou meer[
16	Durk	[nou langer as dat ongeveer lijke lang als dat meetding
17	Annet (?)	dat denk ik ook (1.0) [ongeveer
18	Leerkracht	[pas op pas op ((wytze <i>zwaait met de meetstok</i>))

- 19 Francien (.) ja sowieso volgens mij langer[
 20 Leerkracht [hoe uh: hoe uh: moeten wij dat meten
 dan
 21 Wytze **it moet in bytsje in lytse ôfstând** (*((onverstaanbaar))*)
het moet een beetje een kleine afstand
 22 Leerling [() zo goed kan repareren
 23 Leerkracht (*((er klinkt geroezemoes))*)
 24 ja en toen met (.....) hoe hebben we dat toen gedaan
 25 Durk (1.5) op de grond liggen
 26 Leerkracht (*((tegen wytze))*) ga maar eens even liggen. (*((wytze gaat op de grond*
 27 *liggen))* (2,0) ga maar lekker liggen wie wil wytze wel even meten
 28 Leerlingen ikke ikke
 29 Leerkracht marik
 30 (*((geeft het meetlint aan marik en die gaat meten, op de grond naast*
 31 *Wytze))*)
 32 Leerlingen (3.0) (*((er spreekt een aantal leerlingen tegelijkertijd))*)

In dit tweede fragment staat de verdere verkenning van het probleem centraal. Eerst wordt de oorspronkelijke vraag correct geformuleerd (van hoe ver is Wytze, naar hoe lang is Wytze) en vervolgens wisselen de leerlingen, zonder tussenkomst van de leerkracht (!), een aantal hypothesen en voorspellingen uit. Volgens Durk is Wytze evenlang als het meetlint (*lijke lang* is een frisisme voor even lang), maar er zijn ook andere meningen hoorbaar.

Wytze staat intussen nog steeds in de kring en probeert zichzelf (zonder succes) te meten. De leerkracht brengt daarom de eerder gemaakte suggestie weer naar voren ("hoe moeten wij dat meten dan") en Wytze wordt door bijdragen van verschillende leerlingen overtuigd dat het beter is om op de grond te gaan liggen. Onder leiding van de leerkracht wordt bepaald dat Marik het meten mag gaan uitvoeren (r.30).

In dit fragment wordt door meerdere leerlingen gediscussieerd over een probleemstelling. De leerkracht stuurt (structureert) het gesprek alleen op het niveau van procedures (wat gaan we doen en wie gaat het doen) en ze parafraseert de ingebrachte probleemstelling (r.20), in eerste instantie aangekaart door Annet (r.11). In een kennisconstruerend gesprek is het van belang dat leerlingen worden aangemoedigd en de ruimte krijgen om verschillende ideeën te poneren. Die kans krijgen ze hier en die kans wordt door de leerlingen ook benut. Dankzij de incidentele, structurerende interventies van de leerkracht lukt het om gefocust te blijven op de specifieke vraag die hier centraal staat. Die rol van de leerkracht maakt dat de leerlingen (sneller) in de volgende gespreks- of onderzoeksfase (namelijk die van het experiment) terechtkomen.

In fragment 21.2 is duidelijk sprake van een discussiekader, waarin de leerkracht en de leerlingen gevarieerde taalhandelingen verrichten. De leerlingen nemen de beurt door zelfselectie, reageren rechtstreeks op elkaar en zijn zo gefocust op het onderwerp dat het 'in overlap reageren' en 'door elkaar praten' uitingen zijn van grote intrinsieke betrokkenheid.

De ruimte binnen het discussiekader is echter niet (nooit?) onbeperkt. In regel 27 vraagt de leer-

kracht “wie wil Wytze wel even meten?” Door het stellen van die vraag bieden zich natuurlijk leerlingen aan in de pool, waardoor de leerkracht vervolgens de beurt moet toewijzen (r.29). Er is dan dus sprake van een verschuiving van het discussiekader naar een beperkt interactief participatiekader. Die verschuiving is ook even nodig, omdat de leerkracht wil inzoomen op iets wat voor de leerlingen nieuw zou kunnen zijn, of belangrijk voor individueel leren.

Een belangrijke voorwaarde voor een leerzaam gesprek in een discussiekader is dat de focus gericht moet blijven op het topic dat centraal staat. Dat vergt van de leerkracht het vermogen om op de juiste momenten structuur te bieden in de interactie, bijvoorbeeld door het stellen van vragen, of door het parafraseren van een van de opmerkingen van de leerlingen. Het is dan voor iedereen (weer) duidelijk waar het gesprek over gaat.

Het is opvallend dat hier (binnen het discussiekader) de vragen van de leerkracht deels getypeerd moeten worden als KAQ, in plaats van ISQ, zoals we dat in het dialogische participatiekader zien. De functie van ISQ is leerlingen uitnodigen om mee te doen, terwijl binnen het discussiekader juist een KAQ leidt tot focus en doelgerichtheid.

In fragment 21.3 worden de twee centrale probleemstellingen aangevuld met een nieuwe belangrijke deelvraag, namelijk hoe kunnen we Wytze nu meten als het meetlint te kort is? In het transcript ontbreken overigens de namen van leerlingen wanneer er teveel verschillende leerlingen in overlap reageren.

Fragment 21.3: De Earrebarre, onderbouw, een nieuw probleem, nieuwe hypotheses, 2010-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
33	Berend	volgens mij is (.) is dat meetlint is volgens mij een beetje te k (0.5)
34	Leerlingen	ja [()
35		[ik zie het al
36	Leerkracht	het het meetlint is te kort
37	Leerlingen	ja ja[
38		[ja kijk daar is nog een stuk
39		((wijst in de richting van 'het probleem'))
40		nee
41		((look andere leerlingen reageren weer))
42		ja
41	Andre	ik wil ook een stuk meteren
42	Leerkracht	hu hoe kunnen we dat nu doen
43	Leerlingen	(weet ik niet
44		kleiner maken)
45	Leerkracht	((terwijl nog steeds verschillende leerlingen reageren))
		thomas kleiner maken haha
46	Viktor	ik heb ook nog eentje

- 47 Leerkracht heb jij ook een meetlint? pak die er dan even bij. oh dat is leuk
 48 Leerling die is langer die is langer
 49 Leerkracht is die langer? leg hem er eens naast
 50 *((viktor legt ondertussen het meetlint naast het andere meetlint))*
 51 Leerlingen (nee korter denk ik
 52 ik heb ook een mee
 53 even lang:
 54 (.) even lang)
 55 Hylke ik heb er ook een mee
 56 Leerkracht heb jij ook nog een mee?
 57 Hylke ja
 58 Leerkracht nou waar is die?
 59 Stan [ik denk wel meer dan honderd
 60 *((leerlingen praten allemaal door elkaar))*

Berend formuleert de kwestie in regel 33 en aansluitend reageren meerdere leerlingen. Het probleem wordt duidelijk herkend. De leerkracht spreekt haar verbazing ook uit in regel 36, wanneer ze de bijdrages van de leerlingen even samenvat. Leerlingen staan op, geven aan dat ze het probleem herkennen, willen helpen met het meten (of 'meteren') en dan brengt de leerkracht (in r.42) de individuele bijdrages van de leerlingen terug naar de gezamenlijke vraag "hoe kunnen we dat nu doen". Een aantal leerlingen weet het niet, anderen hebben wel een idee en het is vooral Viktor die in regel 46 impliciet aangeeft dat hij misschien wel raad weet. De leerkracht pakt de suggestie van Viktor op, waardoor de (meeste) leerlingen direct georiënteerd zijn op wat er nu mogelijk gaat gebeuren. De een denkt dat het meetlint van Viktor dan waarschijnlijk langer is, maar anderen zien wel dat dit niet het geval is. De voorbereidingen worden getroffen om het meten van Wytze voort te zetten als Stan in regel 59 een bijdrage levert aan de oorspronkelijke vraag: "hoe lang is Wytze?"

In termen van kennisconstructie wordt in dit fragment duidelijk dat de bijdrages van verschillende leerlingen de basis vormen om steeds een stapje dichterbij de oplossing van het probleem te komen. Berend ziet een probleem, waarop direct aansluitend andere leerlingen reageren: zij herkennen het probleem. Ze proberen eerst dat probleem te verwoorden en ondersteunen het non-verbaal door te wijzen. Al die reacties worden door de leerkracht teruggebracht naar de vraag "hoe kunnen we dat nu doen?". De leerlingen reageren ook nu weer direct en formuleren allerlei hypothesen om het probleem op te lossen. De leerkracht speelt hier dus vooral een cruciale rol in het creëren van de overgang van de ene fase naar de andere fase.

Na het inbrengen van het probleem door Berend (dat al eerder werd aangekaart door Francien in regel 19), gevolgd door verschillende reacties in overlap van andere leerlingen, volgt de parafrase van de leerkracht (in de vorm van een constatering), waardoor de leerlingen in een volgende fase komen (of op een hoger niveau komen), namelijk het verkennen van het probleem. Dan stelt de leerkracht een vraag, waardoor de leerlingen worden verleid om allerlei mogelijke oplossingen aan te dragen en tenslotte is het de leerkracht die de leerlingen aanzet om te starten met het meetexperiment.

Binnen die gefaseerde structuur, die niet is gepland, maar wordt geconstrueerd in de interactie, lopen duidelijk allerlei gesprekslijnen naast elkaar. Al die verschillende initiatieven en responsen, worden vaak in overlap gedaan (waardoor de video-opname vaak onverstaanbaar is), maar zijn hier geen uiting van ordeverstoring, maar juist van een enorme betrokkenheid van de gespreksdeelnemers bij het topic (vergelijkbaar met *flow*, Csikszentmihalyi, 1998).

Een interactioneel kenmerk van gesprekken waarin allerlei deelnemers bijdrages leveren en waarin verschillende topics centraal staan is *skip-connecting* (Sacks, 1992). Stan, die in regel 59 inschat dat Wytze wel meer dan honderd (centimeter) is, reageert niet op wat er in de voorgaande beurten wordt geopperd, maar op wat er zich afspeelt in regel 50 (en eerder vanaf regel 14). In een dergelijke complexe taalgebruikssituatie speelt de leerkracht natuurlijk een belangrijke rol. Ze heeft dan met name als taak om een gezamenlijke oriëntatie te houden op de probleemstelling:

Fragment 21.4: De Earrebarre, onderbouw, en wat denk jij? 2010-1. (vetgedrukt is Fries)

	SPREKER	TRANSCRIPT
61	Leerkracht	is wytze wel meer dan honderd reinder
62	Reinder	nou dat dat dat denk ik niet ([])
63	Viktor	[ik denk van twee
64	Leerkracht	wat denk jij
65		<i>((leerkracht reageert op viktor, maar de discussie gaat al weer verder))</i>
66	Wytze	ik heb ()
67	leerling	die is te klein
68	Hendrik	ja die is weer te klein zou je zeggen
69	Leerkracht	maar dan hebben we al drie en kunnen we thomas dan nou ook nog meten
70	Leerling	nee
71	Leerling	ja
72	Ruben	ja er achteraan liggen
73	Leerkracht	hoe, doe es (0.5) ruben doe dat es
74	Ruben	zo een beetje (2.0)
75	Leerkracht	ja maar en[
76	Ruben	[en dat gaat die er nog bij en dan liggen die gewoon hoe klein
77		die is en dan kan ik het meten
78	Leerkracht	nou hoe maar wat weet jij dan niet hoe ga je dat dan doen
79	Wytze	miskien is de volgende in bytsje langer <i>((leerlingen praten door elkaar.</i>
80		<i>een van de kinderen oppert het idee om een rolmeetlint te gebruiken.))</i> misschien is de volgende een beetje langer
81	Leerkracht	een rolmeetlint
82	Iris	ja dy binne folle langerder ja die zijn veel langerder
83	Wessel	ja dy binne folle langer as ()

84 Leerkracht maar nu hebben we twee meetlinten en dan kunnen we nog niet weten
85 hoe lang thomas is
86 *((een paar leerlingen staan op. de leerkracht pakt de twee meetlinten*
87 *van de grond en wytze staat weer op. sommige kinderen zijn op zoek*
88 *naar een rolmeetlint. de leerkracht pakt de meetlinten op))*
89 kunnen we (.) kunnen we met twee kunnen we hier ook een lange van
90 maken

Na de voorspelling van Stan brengt de leerkracht het topic terug naar de vraag hoe lang Wytze is. De meningen zijn nog verdeeld. Viktor reageert aansluitend en wil aangeven dat Wytze misschien wel tweehonderd is, maar dan gaat het topic toch weer terug naar het probleem rondom het meetlint. Een van de leerlingen heeft namelijk geconstateerd dat ook dit meetlint weer te klein is en dat wordt bevestigd door Hendrik: “die is weer te klein zou je zeggen”. Er reageren verschillende leerlingen, maar de leerkracht heeft in de gaten dat Ruben mogelijk een oplossing heeft bedacht. De leerlingen blijken op allerlei verschillende niveaus (van begrip) te zitten. Terwijl Ruben uitvoerig in verschillende beurten uitlegt hoe je van twee meetlinten één lange kunt maken, hoopt Wytze bijvoorbeeld nog steeds dat er een meetlint lang genoeg is om de taak te volbrengen. Iris is een van de leerlingen die daarop aangeeft dat een rolmeetlint een oplossing zou kunnen bieden. Ruben brengt zijn idee niet in de praktijk en de leerkracht concludeert dan dat het probleem nog steeds niet is opgelost. Een aantal leerlingen gaat op zoek naar een langer meetlint, de leerkracht lijkt ook van plan om de meetlinten dan maar op te ruimen, maar stelt dan nog één keer de vraag: “kunnen we hier ook een lange van maken.” Het blijkt dan dat Ruben niet de enige leerling is die een oplossing voor het probleem denkt te hebben:

Fragment 21.5: De Earrebarre, onderbouw; van twee meetlinten maken we één lange, 2010-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
91	Leerlingen	(ja)
92		(moet moet
93		nee dat kan niet)
94	Leerkracht	nee
95	leerlingen	ja dan moeten we aan elkaar leggen=
96		=ja dan moet eentje langer wezen
97	Dennis	dan moet één in worden geklapt
98	Leerkracht	ja
99	Dennis	en één blijft zo lang
100	Leerkracht	één ingeklapt en één blijft zo. kom eens dennis want ik snap er niks van.
101		<i>((wytze gaat weer op de grond liggen))</i>
102	Dennis	deze (.) blijft gewoon hier zo liggen
103		<i>((pakt de lange meetstok en legt die naast wytze neer))</i>
104	Leerkracht	ja

105	Dennis	en en en die gaat (.) in elkaar
106	Leerkracht	die doe je in elkaar
107	Wytze	dat is myn mjitstok die moet wer yn de doaze fan my dat is mijn meetstok en die moet weer terug in mijn doos
108	Leerkracht	even wachten wat hij gaat doen. en dan
109	Dennis	<i>((dennis controleert met zijn hand of het meetlint gelijk ligt aan de kruin</i>
110		<i>van wytze))</i> precies hier nog een klein stukje
111	Leerkracht	ja
112	Dennis	en hier achteraan <i>((leerling legt de ingekapte 'meter' achter het meetlint))</i>
113	Leerkracht	hee
114	Dennis	zo!
115		<i>((klapt in zijn handen, de klus is geklaard. De andere leerlingen zijn er</i>
116		<i>even stil van.))</i>

Verschillende leerlingen hebben bijdrages in het begin van dit fragment en de leerkracht reageert daarop uitnodigend. In regel 97 is het Dennis die tenslotte concreet aangeeft hoe hij denkt dat het moet. Je moet één meetlint lang houden en de ander zo kort inklappen dat het precies klopt met de lengte van Wytze. Dat vraagt om een demonstratie en die geeft Dennis vervolgens. Hij laat zien wat hij heeft bedacht en verwoordt daarbij zijn handelingen, zodat iedereen het kan begrijpen.

In dit fragment wordt dankzij een bijdrage van Dennis het gezamenlijke probleem rond de vraag 'hoe moeten we Wytze meten' eindelijk opgelost. De leerkracht is echter goed bij de les, want in het laatste fragment richt ze de aandacht vervolgens nog op de rekenkundige vraag: "hoe lang is Wytze?"

Fragment 21.6: De Earrebarre, onderbouw, maar weten we nu hoe lang Wytze is? 2010-1

	SPREKER	TRANSCRIPT
117	Leerkracht	dat is leuk, nu kunnen we precies zien hoe lang jij bent
118	Anke	nou ik denk ik denk <i>((ze werpt nauwkeurig een blik op de beide meetlinten))</i>
119	Leerkracht	één één en deze hoe lang is deze die dikke
120	Leerlingen	<i>((kijken naar de meetstok. riemer komt naar voren om te kijken hoe lang</i>
121		<i>wytze is, omdat een medeleerling zegt dat hij dat moet doen))</i>
122	Leerkracht	hoe lang is die?
123	Riemer	negenennegentig
124	Leerkracht	negenennegentig ja honderd en dan komt dit er nog bij. wat is dit?
125	Riemer	achttien
126	Leerkracht	honderd en achttien er bij. nou dat is ook leuk!

De leerkracht evalueert in regel 117 de voorgaande activiteit en concludeert dat we nu precies kunnen zien hoe lang Wytze is. Ze stelt geen vraag aan de groep, maar het wordt door de leerlingen wel opgevat als een vraag, of uitnodiging om te reageren. Anke doet een voorspelling maar ze komt er niet helemaal uit en de leerkracht geeft dan een deel van het antwoord weg. In de regels 117-126 zien we dus een verschuiving van een discussiekader (althoewel daarvan nog wel elementen zichtbaar blijven) naar een beperkt interactief participatiekader. Ook andere leerlingen kijken nu naar wat er precies op die linten wordt aangegeven. Met een beetje hulp van de leerkracht concludeert Riemer dat Wytze honderd-en-achtien is.

Tot slot

In deze paragraaf zijn gespreksfragmenten besproken waarin het discussiekader dominant is. Dat wil zeggen dat de typisch schoolse IRE-sequenties ontbreken. In de serie getoonde fragmenten wordt duidelijk dat het discussiekader zich goed leent om gezamenlijk een probleem (of *big idea*) te bespreken met de bedoeling dit probleem ook gezamenlijk op te lossen. Alle gespreksdeelnemers kunnen (ongevraagd) initiatieven nemen, vragen stellen, of op een ander reageren en steeds staat daarbij het gezamenlijke doel centraal. Dat is dus wat anders dan de functie van de initiatieven en vragen van leerlingen binnen het dialogische participatiekader.

De vragen die af en toe door de leerkracht worden gesteld zijn ook niet, zoals in het dialogische kader, vooral open ISQ, maar hebben regelmatig het karakter van een KAQ. Die zijn dan niet bedoeld om feitjes (*doing knowing*) te controleren, maar hebben vooral een structurerende rol, zodat leerlingen gefocust blijven op het centrale probleem. De vragen van de leerkracht vervullen daarmee nadrukkelijk een functie in het kader van het gezamenlijke proces van het creëren van gezamenlijk begrip (*doing understanding*).

Die structurerende door de leerkracht is een belangrijk onderdeel van de gespreksfragmenten die centraal staan in paragraaf 8.5. Dat doet de leerkracht niet alleen via het stellen van vragen, maar ook door bijvoorbeeld een opmerking van een van de leerlingen te herhalen, of het voorgaande te parafraseren. De structurerende door de leerkracht (en af en toe door leerlingen) zorgt ervoor dat het gesprek doelgericht blijft en dat is nodig, zeker ook wanneer meerdere leerlingen in overlap op elkaar reageren (iets dat veel voorkomt binnen dit participatiekader).

Soms verschuiven participatiekaders binnen één gesprek. In de voorbeelden in deze paragraaf zien we af en toe een verschuiving naar het beperkt interactieve participatiekader, wanneer de leerkracht, bijvoorbeeld in IRE-sequenties een individuele leerling naar een goed antwoord leidt. Dat verschuiven tussen participatiekaders in één gesprek is heel functioneel, omdat het leren binnen de verschillende participatiekaders verschillend van aard is: monologisch en beperkt interactief zijn vooral gericht op het leren via overdracht waarbij vooral de juiste kennis centraal staat (het goede antwoord, of de beste theorie). Dat type leren is in een KBE zo nu en dan aan de orde en het is dan ook functioneel, omdat het gesprek dan precies aansluit bij wat een leerling wil weten of snappen.

Wanneer in een gesprek het discussiekader dominant is en er af en toe verschuivingen plaatsvinden naar andere participatiekaders en wanneer, net zoals in bovenstaande gespreksfragmenten, het gezamenlijk oplossen van een probleem daarbij centraal staat, voldoet het gesprek aan de

voorwaarden om te kunnen spreken van een *knowledge building discourse* (Bereiter, 2002). Scardamalia en Bereiter (1994) formuleren dergelijke gesprekken als een discourse waarin een gezamenlijk probleem wordt besproken, waarin sprake is van discussie en argumentatie in een poging om concepten te begrijpen. Een van de kenmerken is dat gespreksdeelnemers met minder kennis (van het probleem, of topic) niet afhaken wanneer anderen (met meer kennis) bijdragen leveren aan de discussie. Tegelijkertijd worden initiatieven van gespreksdeelnemers met minder kennis gewaardeerd, omdat daarmee duidelijk zicht wordt verkregen op wat er nog niet helemaal klopt, of nog niet (door de groep) wordt begrepen.

8.6 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk is antwoord gegeven op de onderzoeksvragen die betrekking hebben op de kenmerken (en de ontwikkeling) van de klassikale interactie tijdens de uitvoering van de projecten in het kader van de interventie *Ruimte voor leren*.

In de verschillende paragrafen stonden achtereenvolgens de volgende vragen centraal:

Wat zijn de kenmerken van het klassikaal taalgebruik gedurende de interventie? Deze vraag is beantwoord door een viertal participatiekaders te beschrijven op basis van de variatie (en patronen) van interactionele parameters, namelijk beurtwisselingsprocedures en taalhandelingen.

Hoe ontwikkelt dit taalgebruik zich gedurende de interventie?

Wat is de functie van dat taalgebruik voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie?

Kenmerken van het klassikaal taalgebruik

Aan de hand van de beschikbare data is de interactie in klassen (tussen leerkracht en leerlingen) op lokaal niveau geanalyseerd en er zijn een viertal variaties van klassikale interactie aangetroffen in de vorm van verschillende participatiekaders, namelijk het monologische participatiekader, het beperkt interactieve participatiekader, het dialogische participatiekader en het discussiekader.

In tabel 1 (p. 222-223) worden de kenmerken van de verschillende participatiekaders samengevat.

De ontwikkeling (of verschuiving) in participatiekaders

De analyse van de data laat zien dat in de eerste fase van de interventie er voor het overgrote deel sprake is van gesprekken in het beperkt interactieve participatiekader en af en toe van het monologische participatiekader. In de tweede fase hebben de gesprekken veel meer de kenmerken van het dialogische participatiekader en/of het discussiekader.

In de interventie worden de zogenaamde dialogische gesprekken (of non-traditionele gesprekken) vaak onder de aandacht gebracht van de leerkrachten tijdens de teambijeenkomsten. Dat maakt dat de leerkrachten zich langzaam maar zeker bewust worden van andere typen klassikale interactie. Ook in de projecten behorend tot de eerste fase van de interventie wordt (hier en daar) duidelijk dat leerkrachten proberen om de klassikale interactie 'dialogischer' te laten verlopen, maar van een echte verschuiving naar andere participatiekaders is dan nog geen sprake. De ontwikkeling van de klassikale interactie tijdens de interventie valt waarschijnlijk vooral te verklaren vanuit de (nieuwe) taalgebruikservaring die beide categorieën gespreksdeelnemers (leerkracht en leerlingen) opdoen. Leerkrachten nemen zich vanuit de teamvergaderingen (en in

hun actieonderzoek) voor om andere gesprekken te voeren met leerlingen, maar in de eerste fase lukt dat nog niet: ze vallen al heel snel terug naar het stellen van KAQ en het evalueren van beurten. Die terugval valt voor een deel te verklaren omdat ook de leerlingen veelal nog niet beseffen dat er andere gespreksregels gelden tijdens de uitvoering van de projecten. Zij houden zich dus nog aan oude conventies: steken een vinger op, geven minimale responsen et cetera, waardoor meer dialogische klassikale gesprekken niet worden gerealiseerd.

De tweede fase wordt gekenmerkt door een taalgebruikssituatie waarin leerkracht en leerlingen wel in staat zijn om het dialogische karakter van het (kring)gesprek vol te houden. Het gevolg is dat er twee (nieuwe) participatiekaders worden gerealiseerd, namelijk het dialogische participatiekader en het discussiekader (zie verder tabel 1).

De functie van de verschillende participatiekaders voor het leren en gezamenlijke kennisconstructie

Door het beschrijven van patronen van klassikale interactie in termen van beurtwisselingsprocedures en taalhandelingen wordt nauwkeurige inzicht verkregen in de aard van *traditional* en *non-traditional lessons* (Cazden, 2001). Bij *traditional lessons* is sprake van een instructieve situatie, waarbij de leerkracht de kans krijgt kennis over te dragen. De functie van dergelijke gesprekken is dus controlerend en “to install knowledge” (MacBeth, 2000). Vooral tijdens de eerste fase van de interventie *Ruimte voor Leren* is nog veelal sprake van dergelijke gesprekken en dat betekent dat vooral het beperkt interactieve participatiekader dominant is. Het gesprek voltrekt zich in IRE-sequenties, waarbij de leerkracht alle vragen stelt (meestal gesloten KAQ's), de leerling die de beurt krijgt geeft een antwoord (meestal een minimale respons) en dat antwoord wordt vervolgens geëvalueerd. Ook het monologische participatiekader (dat overigens veel minder vaak werd aangetroffen in de data en meestal een onderdeel is van gesprekken in een ander participatiekader) moet worden opgevat als een typering van traditionele, instructieve klassikale interactie: de leerkracht vertelt iets, zegt hoe het moet en de leerlingen mogen niets anders doen dan luisteren.

In de tweede fase zien we veel meer voorbeelden van gesprekken die als *non-traditional* kunnen worden getypeerd, dat zijn gesprekken waarin sprake is van een dialogisch participatiekader en/of een discussiekader. In deze participatiekaders is sprake van een veel complexere sequentiële structuur.

De verschuiving van het dominante beperkt interactieve participatiekader naar een dominant dialogisch, of discussiekader maakt de interactie aanmerkelijk leerzamer. Binnen het door de leerkracht (en soms ook door de leerlingen) gestelde ruime kader en gespreksdoel, worden de leerlingen uitgenodigd om te participeren in het gesprek, of om bij te dragen aan de oplossing van een probleem. De leerlingen realiseren langere spreekbeurten, waarin ze de kans krijgen hun kennis te demonstreren door iets van eigen ervaringen te vertellen, door te redeneren, zelf een initiatief te nemen, of een vraag te stellen. In de derde beurt (die in het discussiekader zelfs helemaal afwezig is) wordt een bijdrage van een leerling niet altijd geëvalueerd, maar vaak ook uitgebreid. In de interventie *Ruimte voor Leren* wordt naar die taalgebruikspraktijk verwezen met het begrip ‘aansluiten bij wat leerlingen inbrengen’ en hier blijkt dat de interactionele kenmerken van (met name) het dialogische participatiekader sterke overeenkomsten heeft met het begrip

contingency (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010; Smit, Van Eerden & Bakker, 2012), of *responsiveness* die vaak aan het concept *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976; Koole & Elbers, 2014) worden verbonden.

In het discussiekader staat (veelal) de oplossen van een gezamenlijk probleem centraal. De gespreksdeelnemers zijn gelijkwaardig, waarbij de rol van de leerkracht vooral structurerend is ten behoeve van het houden van een gezamenlijke oriëntatie op het probleem.

Het leerzame karakter van (dialogische) klassikale interactie kan echter niet alleen worden toegeschreven aan het participatiekader *sec*, maar het gaat ook om het gebruikmaken van de mogelijkheden die het dialogische participatiekader en discussiekader te bieden hebben.

Wanneer leerlingen zelf initiatieven mogen nemen en bijvoorbeeld vragen om toelichting mogen stellen dan wordt daarmee aangesloten bij de betrokkenheid (motivatie of drive) van die leerling(en). De interactie past dan bij de leerprincipes van een leeromgeving, namelijk actieve betrokkenheid, sociale participatie en betekenisvolle activiteiten (Vosniadou, 2001).

Wanneer de twaalf principes van leren (Vosniadou, 2001) als meetlat worden gehanteerd dan wordt duidelijk dat het dialogisch participatiekader bij uitstek is gericht op (de ontwikkeling van) het individuele begrip van leerlingen. Het gaat dan veelal om een gesprek tussen de leerkracht en één leerling, waardoor de interactie nauw aansluit bij intern cognitieve leerprincipes als de voorkennis van deze leerling, of het herstructureren van oude en/of foute kennis van deze leerling. In het dialogisch kader lijkt nog vaak sprake van een tweegesprek tussen de leerkracht en een van de leerlingen (in een verder sociale, dynamische context), waar de andere leerlingen veel meer worden betrokken bij de interactie. Er wordt aansluitend bij eerdere initiatieven door meerdere leerlingen gereageerd en soms deelt de leerkracht de opgedane kennis nadrukkelijk met de hele groep (vaak verbaal, soms non-verbaal).

In het discussiekader is zoals duidelijk is geworden sprake van een echt groepsgebesprek rondom een probleemstelling ('echte, authentieke problemen') en de functie van dergelijke interactie sluit aan bij de principes van *knowledge building* (Scardamalia, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006), waarvan de *knowledge building discourse* een onderdeel vormt (Scardamalia & Bereiter, 1994; Scardamalia, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006). De leerlingen hebben de wil (betrokkenheid) om kennis in interactie met elkaar te delen en om die kennis te verbeteren. De leerlingen zijn gezamenlijk georiënteerd op de taak (zie ook: Rojas-Drummond e.a., 2006), waarbij ze vanuit verschillende standpunten gericht zijn op het verbeteren van de *gezamenlijke* kennis rond een onderwerp. Het doen van onderzoek wordt een natuurlijke manier om (gezamenlijk) begrip rond een idee verder te ontwikkelen.

In onderstaande tabel 2 (p. 225) wordt de functie van de verschillende participatiekaders voor het leren in samengevatte vorm gepresenteerd.

Het is ook duidelijk geworden dat leerzame gesprekken niet altijd plaatsvinden binnen één participatiekader. Binnen een klassikaal gesprek kan namelijk sprake zijn van meerdere (verschuivende) participatiekaders. Juist dat verschuiven van kaders lijkt een sterke relatie met (gezamenlijke) kennisconstructie te hebben (zie ook: Gosen, Berenst & De Glopper, 2013), omdat afhankelijk van het topic, de vraag, of het initiatief een gesprek een bepaalde (leerzame)

	Monologisch participatiekader (1)	Beperkt interactief participatiekader (2)	Dialogisch participatiekader (3)	Discussiekader (4)
Algemene beschrijving	<p>De interactie wordt volledig gestuurd/gecontroleerd door de leerkracht. Alleen de leerkracht is aan het woord. Er is geen sprake van een beurtwisselingsprocedure, geen sprake van verbale handelingen van de leerlingen en daarom is er (bij implicatie) geen sprake van een sequentiële structuur.</p> <p>De leerkracht doet mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal en de leerlingen moeten luisteren.</p> <p>Als er al pogingen zijn om initiatieven te realiseren (via zelfselectie) worden die niet erkend.</p> <p>Vergelijk: <i>Non-interactive/ authoritative</i> (Mortimer & Scott, 2003).</p> <p>Leerkracht en leerlingen zijn duidelijk van elkaar gescheiden categorieën.</p> <p>Veel 'ordeverstoringen' door de leerlingen (verbaal en non-verbaal).</p>	<p>De interactie wordt volledig gestuurd/gecontroleerd door de leerkracht (inhoud + structuur). De leerkracht initieert het gesprek en het te bespreken topic.</p> <p>De leerkracht stelt alle vragen en via <i>beurtoewijzing</i>, of d.m.v. een <i>asking-for-bid</i> procedure, wordt bepaald wie het antwoord mag geven.</p> <p>De vragen hebben over het algemeen het karakter van <i>known answer questions</i> (KAQ) (Scheglof, 2007)/ <i>Known Information Questions</i> (KIQ) (Mehan, 1979) en zijn vaak gesloten van aard.</p> <p>Initiatieven door de leerlingen via zelfselectie zijn niet toegestaan. Responsen van leerlingen zijn vooral minimaal van aard, passend binnen het strikte kader van de leerkracht.</p> <p>Het normale sequentiële patroon in dit participatiekader is I-R-E.</p> <p>Vergelijk: <i>Interactive/authoritive</i>.</p> <p>Leerkracht en leerlingen vormen in dit participatiekader twee duidelijk van elkaar gescheiden categorieën. De categorie van leerlingen is in hiërarchische zin ondergeschikt aan de leerkracht en wordt altijd vertegenwoordigd door de leerling die de beurt heeft toegewezen gekregen. Dus interactie tussen de leerkracht en één van de leerlingen.</p> <p>'Ordeverstoringen' liggen op de leer.</p>	<p>Het (globale) gespreksdoel wordt door de leerkracht bepaald. De leerlingen worden 'uitgenodigd' om te participeren.</p> <p>De leerkracht initieert het topic, maar stelt vooral open <i>information seeking questions</i> (ISQ) en open KAQ. Dat leidt tot lange(re) responsen, waarin leerlingen ook andere typen taalhandelingen verrichten dan de antwoorden die in variant 2 zichtbaar waren.</p> <p>Die taalhandelingen worden door de leerkracht erkend en (vaak) uitgebreid in de derde beurt.</p> <p>Qua stijl is in dit type participatiekader het instructieve karakter (met een sturende leerkracht) nog onmiskenbaar, maar er is tegelijkertijd meer ruimte voor initiatieven van leerlingen; daarbij valt het op dat de betrokkenheid van de leerlingen groot is, er zijn geen ordeverstoringen. De leerkracht sluit de beurten niet meer (per definitie) af met een evaluatie.</p> <p>Vergelijk: <i>Interactive/dialogic</i>.</p> <p>Leerkracht en leerlingen zijn van elkaar gescheiden categorieën. Veelal (nog) een gesprek van leerkracht met één leerling (maar leerkracht breidt uit en 'brengt' respons terug naar hele groep; anderen bouwen voort).</p> <p>Leerlingen zijn betrokken; geen ordeverstoringen.</p>	<p>Het is een oplossingsgericht / resultaatgericht gesprek.</p> <p>Geen 'typisch' schools gesprek, maar een 'gewoon' gesprek, vergelijkbaar met een vergadering, waarin de voorzittersrol vooral gericht is op de structuur van het gesprek (gezamenlijke focus houden op een topic bijvoorbeeld). Het traditionele <i>educational discourse</i> is dus volledig vervangen door een ander type (<i>educational discourse</i>).</p> <p>Er is geen sprake meer van een IRE-structuur. Dat betekent dat alle gespreksdeelnemers in principe een initiatief kunnen nemen, dat er geen derde beurt meer is, waarin de leerkracht bijdragen van leerlingen evalueert, of uitbreidt en dat er rechtsreeks op elkaar wordt gereageerd. Zo bepalen niet alleen de leerkracht, maar ook de leerlingen zowel de inhoud als de structuur van het gesprek.</p> <p>T.b.v. de structurering en focus stelt de leerkracht soms KAQ's / KIQ's</p> <p>Dit is een echt groepsgesprek, waarbij leerkracht en leerlingen (uiteraard) als categorie nog wel zijn te onderscheiden.</p>
Beurtwisselingsprocedure	Er is geen beurtwisselingsprocedure.	Door toewijzing: Directe toewijzing <i>Asking for bid</i> Toewijzen aan de hele groep.	Door toewijzing: Directe toewijzing <i>Asking for bid</i> Toewijzen aan de hele groep Door zelfselectie.	Door zelfselectie.
Taalhandelingen leerkracht	Doet mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal.	Stellen van gesloten vragen (KAQ / KIQ). Evalueren van responsen.	Stellen van open vragen (vooral ISQ). Minder evaluaties, maar juist veel uitbreidingen (in de derde beurt).	Geeft ruimte (ISQ, of door een initiatief door zelfselectie te erkennen). Soms even 'afwezig'. Soms KAQ om te structureren / focussen op topic (probleem). Verder zijn de taalhandelingen van leerkracht en leerlingen in principe gelijk.
Taalhandelingen leerling(en)	Luisteren. Veel non-verbale signalen. Soms ontstaat er een 'tweede laag' in de interactie (informeel tussen leerlingen).	Luisteren. Geven (minimaal) antwoord op vragen van de leerkracht. Andere taalhandelingen worden, mits ze precies passen in het door de leerkracht gestelde kader, niet erkend.	Geven antwoord. Hebben initiatieven (vaak subsequentieel), stellen ook zelf vragen. Vaak lange beurten (waarin de leerlingen iets presenteren, kennis demonstreren).	Stellen vragen, Nemen initiatieven, Presenteren ideeën en mogelijk antwoorden. Reageren (direct) op elkaar.
Karakterisering van de sequentiële structuur	Monoloog (geen interactie, geen sequentiële structuur).	IRE-sequenties. (Initiatief van de leerkracht, Respons van de leerling die de beurt heeft, Evaluatie door de leerkracht, etc.)	IRE, maar (zeer) complex. IRE-patroon nog herkenbaar, maar de aard van de talige handelingen van leerkracht en leerlingen is heel gevarieerd.	Informeel, discussie, vergadering. In de interventie RVL wordt dit type <i>educational discourse</i> vaak ingeleid door een open vraag (ISQ) van de leerkracht. Een presentatie van een leerling als respons, waarop de leerkracht de beurt als het ware doorgeeft aan de groep. Wat dan volg, vindt plaats in het discussiekader.

Tabel 1: Overzicht van de vier participatiekaders

wending kan nemen. Soms is er behoefte aan discussie, soms moet een leerling in een beperkt interactief participatiekader even naar een goed antwoord worden geleid. Zo'n *participation shift* (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Gloppe, 2013) heeft dan de functie om bijvoorbeeld in te gaan op een specifieke vraag om toelichting van een leerling, waardoor er even een verschuiving plaatsvindt naar een beperkt interactief participatiekader, of wanneer een leerkracht in aansluiting op wat er wordt besproken langer het woord neemt om even iets uit te leggen (en er dus sprake kan zijn van een monologisch participatiekader).

In de tweede fase van de interventie valt op dat de klassikale interactie veelal start in een dialogisch participatiekader en dat er vervolgens een verschuiving kan optreden naar het discussiekader. De klassikale gesprekken hebben als doel om te brainstormen over mogelijke onderwerpen voor het onderzoek in de kleine groepjes, of om elkaar te informeren over de stand van zaken tijdens de uitvoering, of om elkaar te ondersteunen bij problemen en vraagstukken. Het gesprek begint dan meestal met een ISQ van de leerkracht ("vertel eens..."), waarop een van de leerlingen dan een lange beurt kan realiseren. Wanneer de leerkracht zo'n beurt (demonstratie van kennis en ervaring) niet evalueert, maar uitbreidt met een uitnodiging aan de groep om te reageren ("wie wil...?") dan kan het participatiekader, afhankelijk van het doel van het gesprek (of gespreksepisode), verschuiven naar bijvoorbeeld het discussiekader.

De bevindingen over verschuivende participatiekaders in relatie tot leren, moeten onder andere worden opgevat als aanvulling op het werk van Wells (1999), Alexander (2004), Mercer, (1995, 2000), Wegerif (2013) en in het bijzonder op de conclusies van een onderzoek van Rojas-Drummond e.a. (2006) met betrekking tot (de kenmerken van) leerzame gesprekken. Het gemeenschappelijke kenmerk van leerzame gesprekken is, volgens Rojas-Drummond, vooral dat leerlingen (en leerkracht) op elkaar georiënteerd zijn in interactie. Dat leidt, afhankelijk van de taak die centraal staat tot verschillende manieren van co-constructie van (gezamenlijke) kennis en (dus) tot gesprekken die plaatsvinden in verschillende (verschuivende) participatiekaders. *Educational discourse*, waarbinnen *educated discourse* (Mercer, 1995) optimaal kan plaatsvinden kenmerkt zich door een variatie die wordt bepaald door het doel of de taak.

Ten slotte is er in dit hoofdstuk aandacht besteed aan de (mogelijke) interactionele kenmerken van een *knowledge building discourse* (KBD) (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2006). In paragraaf 8.5 is duidelijk geworden dat klassikale interactie die plaatsvindt in een dominant discussiekader aan de kenmerken lijkt te voldoen van zo'n KBD. De topics worden gekenmerkt door een gezamenlijke probleemstelling en alle gespreksdeelnemers zijn gefocust op het oplossen van die probleemstelling. Dat betekent dat de traditionele IRE-structuur grotendeels afwezig is en dat de rol van de leerkracht zich beperkt tot structureren en parafraseren. Als het nodig is verschuift het participatiekader naar (bijvoorbeeld) een beperkt interactief participatiekader, omdat een leerling bijvoorbeeld iets nog niet begrijpt of weet.

	Monologisch participatiekader (1)	Beperkt interactief participatiekader (2)	Dialogisch participatiekader (3)	Discussiekader (4)
Functie t.b.v. (gezamenlijke) kennisconstructie	<p>De functie van dit type participatiekader is om de leerlingen iets mee te delen, een opdracht te geven of om te instrueren. In dergelijke situaties kan een monologische aanpak voor de hand liggen, maar het gevolg van zo'n 'gesloten' participatiekader kan zijn dat er een tweede laag in de interactie ontstaat, waarin leerlingen met elkaar gaan praten, seinen, of lachen.</p> <p>Het monologische kader kan een belangrijke rol spelen in het leerproces (Dialogic Education), als onderdeel van een leer-gesprek. De leerkracht sluit dan met een monologische episode aan bij wat er zich in de dialoog met leerlingen voordoet. Er is dan sprake van een congruerende monoloog, die bijvoorbeeld plaatsvindt in de (aansluitende) derde beurt.</p>	<p>O.b.v. de literatuur (en dit onderzoek) kan worden gesteld dat dit type gesprek vooral controlerend van aard is. En dat is in veel schoolse leergesprekken heel functioneel. Dat heeft de leerkracht nodig om een idee te krijgen van de (voor)kennis van leerlingen. Die functie moet echter niet worden overschat, omdat de antwoorden van leerlingen vooral kennisclaims zijn (passend bij educational discourse).</p> <p>Een tweede functie van dit type gesprek is als onderdeel van een gesprek, waarin de leerkracht aansluit (contingent) bij wat er is besproken en nog even controleert/test wat er is blijven hangen. Deze functie lijkt op wat vele auteurs verstaan onder scaffolding.</p> <p>Leerlingen claimen kennis (Koole, 2010).</p>	<p>Biedt ruimte aan leerlingen om te redeneren, te argumenteren, et cetera. Leerkracht structureert het gesprek: gezamenlijke focus op het onderwerp (kennis).</p> <p>Aansluiten bij wat leerlingen inbrengen in de derde beurt is een krachtig interactieve manier om leren op gang te brengen.</p> <p>Link met scaffolding, contingency, responsiveness.</p> <p>Leerlingen demonstren kennis (Koole, 2010).</p>	<p>Dit gesprek lijkt het meest op wat Bereiter beschrijft als een knowledge building discourse.</p> <p>Zie 12 knowledge building principles voor een adequate relatie tussen dit type klassikaal taalgebruik en (gezamenlijke) kennisconstructie.</p> <p>Leerlingen demonstren kennis en construeren gezamenlijke kennis.</p>

Tabel 2: Participatiekaders en hun functie voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie

DE ROL VAN PEERINTERACTIE IN HET PROCES VAN SAMEN WERKEN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

9.1 INLEIDING

Taalgebruik speelt een belangrijke rol in het leren op school. Uit de manier waarop leerkrachten de leeromgeving tijdens de projectweken inrichten, blijkt dat er in alle gevallen steeds sprake is van een tweetal overheersende groeperingsvormen, namelijk klassikaal en in groepen. In het vorige hoofdstuk zijn de verschillende interactionele variaties tijdens het klassikaal werken besproken. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de rol van peerinteractie bij het leren. Daarmee sluit dit hoofdstuk aan bij een van de deelvragen van dit onderzoek, zoals die zijn besproken in hoofdstuk 6, namelijk: welke rol speelt de interactie tussen de leerlingen onderling (= peer-interactie) tijdens de onderzoeken in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert die interactie onder invloed van die interventie?

Uit de logboekverslagen (van de leerkrachten en de onderzoeker) blijkt dat er vanaf het begin van de interventie aandacht is voor het organiseren van het samenwerken gedurende de projecten. De meeste leerkrachten hebben wel enige ervaring met wat vaak 'coöperatieve werkvormen' worden genoemd, maar op de meeste scholen is het samen werken, denken en praten geen structureel onderdeel van de dagelijkse onderwijspraktijk.

In eerste instantie blijven de leerkrachten dan ook dicht bij wat ze eerder hebben gedaan en dat betekent dat ze het samenwerken van de kinderen op een onderwijskundige wijze gaan organiseren, conform de suggesties in onderwijskundige literatuur over samenwerkend leren (zie bijvoorbeeld Ebbens, Ettekoven & Van Rooijen, 1997; Van Vugt, 2002). Vanuit een klassikaal overleg worden groepjes van leerlingen samengesteld, die vanuit een door de leerkracht geformuleerde opdracht met elkaar in gesprek gaan, bijvoorbeeld om elkaar iets te rapporteren, of om elkaar feedback te geven op voorgenomen plannen. Een andere vaak gebruikte onderwijskundige werkvorm is het van tevoren verdelen van rollen. Eén leerling wordt dan de voorzitter (of 'de kapitein') en een ander bijvoorbeeld de secretaris. Een dergelijke rolverdeling heeft natuurlijk veel invloed op de wijze waarop het gesprek verloopt.

Onder invloed van de interventie, waarin bijvoorbeeld aandacht is voor het werk van Mercer (en collega's) en Alexander (2004), verschuift na verloop van tijd de aandacht van leerkrachten meer naar de kwaliteit van het mondeling taalgebruik en de gespreksregels tijdens het samenwerkend

leren. Er komt bijvoorbeeld aandacht voor procesaspecten van het gesprek en voor de wijze waarop een leerkracht op een meer dialogische wijze kan bijdragen aan het werk dat in de groepjes plaatsvindt.

In dit hoofdstuk worden varianten van peerinteractie besproken, waarbij wordt ingegaan op het soort taalgebruik en op de functie van dat taalgebruik in relatie tot leren en gezamenlijke kennisconstructie. In hoofdstuk 3 is geconcludeerd dat niet alleen klassikale interactie, maar ook de interactie tussen leerlingen onderling in een dialogisch perspectief moeten worden geplaatst. Een leerzame peerinteractie kenmerkt zich volgens de literatuur met name door *exploratory talk* (Barnes, 1976/1992; Mercer, 1995; Littleton & Mercer, 2013), dat wil zeggen door taalgebruik waarbij leerlingen relevante informatie delen en iedereen bijdraagt aan het gesprek. Alle ideeën worden gerespecteerd, terwijl over die ideeën tegelijkertijd kritisch onderhandeld wordt.

Tijdens de uitvoering van de interventie in de schoolteams, is *exploratory talk* als meest productieve type peerinteractie *niet* expliciet als doel genoemd. Er is in de gesprekken tussen onderzoeker en leerkrachten echter wel over gesproken als daartoe aanleiding was, maar er zijn (vooraf) geen instructies gegeven over de manier waarop bijvoorbeeld de peerinteractie idealiter zou moeten verlopen. Dat gaf de gelegenheid om in een natuurlijke, niet instructieve context te onderzoeken op welke wijze de gesprekken tussen leerlingen onderling gedurende de projecten verlopen en hoe leerkrachten die organiseren. De vraag is dan ook of leerzame interactie tussen leerlingen zich gedurende de interventie terloops ontwikkelt en als dat *niet* zo is op welke specifieke punten er dan een interventie zou moeten worden gepleegd.

Uit de geanalyseerde videodata blijkt dat de gesprekken tussen leerlingen overwegend procedureel van aard (*knowing how*) zijn en dat declaratieve kennis (*knowing what/knowing why*), bijvoorbeeld in de vorm van domeinkennis (*statable knowledge* en *implicit understanding*) in meer of mindere mate een onderdeel van die gesprekken vormt.

In paragraaf 9.2 worden de kenmerken van *rapporterende* gesprekken tussen leerlingen besproken; een type peerinteractie dat zich (als een nieuwe vorm van *educational discourse*) vooral voordoet tijdens de planningsfase van een nieuw project. In paragraaf 9.3 wordt ingegaan op de gesprekken die leerlingen voerden tijdens de uitvoering van het project. Tijdens die fase was er sprake van een vaste samenstelling van de groepjes leerlingen en dus (veel meer dan in de planningsfase) van een gezamenlijk doel. Dat vertaalt zich ook in meer doelgerichte interactie, zoals zal worden gedemonstreerd in een tweetal typen peerinteractie namelijk *gesprekken om een activiteit te plannen* en *gesprekken om activiteiten te monitoren*.

In beide paragrafen gaat het bij de bespreking van de (verschillende) interactionele patronen van peerinteractie vooral om de rol die dat taalgebruik speelt in het proces van gezamenlijke kennisconstructie. Vanuit dit perspectief worden in paragraaf 9.4 de bevindingen uit de voorgaande paragrafen besproken.

9.2 PEERINTERACTIE TIJDENS DE VOORBEREIDING VAN EEN PROJECT

In deze paragraaf wordt ingegaan op gesprekken tussen leerlingen die vooral rapporterend van aard zijn. Binnen de werkwijze van *Ruimte voor leren* worden de leerkrachten gestimuleerd om tijdens de eerste fase van een project niet alleen in klassikale (kring)gesprekken een thema te

verkennen, maar leerlingen ook onderling gesprekken te laten voeren over hun ideeën, vragen en mogelijke plannen.

In het stappenplan voor de leerkracht (zie hoofdstuk 5) is dat als volgt verwoord: "(...) bijvoorbeeld: de leerlingen maken een woordspin/mindmap met ideeën en associaties die betrekking hebben op het thema. Probeer de kinderen te stimuleren veel verschillende gedachten op papier te zetten. Kinderen delen hun lijstjes in tweetallen en komen tot nieuwe ideeën. De bedoeling is dat de leerlingen in gezamenlijk overleg komen tot één plan."

Uit de verzamelde data blijkt dat de leerkrachten vrij strak deze aanwijzingen uit het stappenplan volgen en daar ook in latere projecten niet los van komen. De leerlingen gaan in veruit de meeste gevallen dus vanuit een klassikaal kringgesprek in tweetallen of in groepjes aan het werk. In deze paragraaf zal blijken dat deze aanpak leidt tot rapporterende gesprekken en dat leerlingen binnen dat genre vooral procedureel met elkaar spreken: wat heb je bedacht en hoe wil je dat gaan uitvoeren?

Er wordt, tijdens de opstartfase van een project, door de leerkracht (vooraf en naderhand tijdens klassikaal overleg) hoogstens in globale zin gereflecteerd op het doel en de inhoud van het samen werken en praten. Uit de data blijkt dat de leerkrachten het in de tweede fase van de interventie steeds vaker aandurven om de leerlingen niet in tweetallen, maar in groepjes te laten werken, maar qua structuur en inhoud ontwikkelt de peerinteractie echter nauwelijks. Gesprekken rondom kennis, in de zin van domeinkennis, zijn hoogstens een onderdeel van de procedurele gesprekken die de leerlingen voeren.

Rapporterende gesprekken

In fragment 1 zijn twee leerlingen met elkaar in overleg. Ze hebben eerst ieder afzonderlijk nagedacht over wat ze zouden kunnen onderzoeken met betrekking tot het leven van Anne Frank. Daarna hebben ze die ideeën met elkaar gedeeld. In dit tweetalgesprek zijn ze al een stapje verder in het proces en rapporteren ze elkaar over de aanpak tijdens het project.

Fragment 1: De Oesdrip, bovenbouw; samenwerken betekent compromissen sluiten, 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Joke	dus dan wil ik eerst heel veel informatie zoeken, ja en dan in boeken en
2		filmpjes kijken en dan op internet en dan als ik dat gedaan heb dan ga ik
3		het wel uittypen en dan wil ik een schilderij maken (0.5) met vier vakjes
4		in één vakje anne frank erin en de andere het achterhuis buiten en de
5		andere de boekenkast en het achterhuis binnen
6	Brecht	oke en dat ga je verven?
7	Joke	ja eerst tekenen en dan verven en dan met zo'n fineliner de randjes
8		overtrekken ((<i>knikt daarbij instemmend</i>))
9	Brecht	nou ik ga iets veel simpeler doen (1.0) ik gewoon euh plaatjes van
10		internet halen en dan een he:le grote kijkplaat maken

- | | | |
|----|--------|---------------------------------------------------------------|
| 11 | Joke | maar dan zou ik ook sommige kleine stukjes met tekst doen met |
| 12 | | informatie want dat is wel heel leuk |
| 13 | Brecht | ((<i>knikt instemmend</i>)) ja (1.0) en infor[|
| 14 | Joke | [die informatie kunnen we dan wel |
| 15 | | samen zoeken |
| 16 | Brecht | ja |

Joke presenteert aan Brecht haar plan in de regels 1-5. De twee gaan binnen het thema van de klas (de Tweede Wereldoorlog) aan de slag met Het Achterhuis. De inhoud van het initiatief van Joke is vooral gericht op hoe ze haar plan wil uitvoeren en op welke wijze de bevindingen zullen worden gepresenteerd. Haar initiatief wordt uitgesproken in de vorm van een samenvattende conclusie ("dus ...") en bevat vooral een reeks van activiteiten die ze gedurende het project wil gaan uitvoeren: informatie zoeken in boeken, in filmpjes en op internet. Die informatie uittypen en er dan nog een mooi schilderij bij maken waarvan de vormgeving ook al is bepaald. Ze heeft dus behoorlijk goed voor de geest hoe ze een en ander moet gaan aanpakken en is ook in staat om dat in een rapportage te verwoorden. Brecht accepteert de uiteenzetting ("oké") en stelt vervolgens een informatieve vraag die gericht is op de wijze waarop Joke haar eindproduct gaat afwerken. Joke geeft daarop vrij nauwkeurig antwoord en dan wisselen de rollen en neemt Brecht het initiatief om haar plan toe te lichten. Joke geeft haar een suggestie om ook gericht informatie toe te voegen aan haar kijkplaat. Brecht vindt dat een goed idee, ze knikt, wil iets zeggen, maar dan suggereert Joke vervolgens dat ze die informatie wel *samen* kunnen gaan opzoeken.

In het verlengde van de eerder besproken literatuur kan worden gesteld dat duidelijk wordt wat de kracht is van het organiseren van peerinteractie. Er is namelijk sprake van een dialogische setting, waarin de leerlingen veel en lange beurten realiseren en de taalhandelingen behoorlijk gevarieerd zijn. Er wordt geredeneerd, samengevat, ze stellen elkaar vragen, doen mededelingen, er worden conclusies getrokken en ze komen daardoor dus allerlei zaken van elkaar te weten. Dat laatste is overigens ook meteen het zwakke punt: de interactie is puur gericht op uitwisseling van procedures en op de regels van het spel. Het gaat hier over Anne Frank, maar het gesprek had net zo goed over iets anders kunnen gaan, want er wordt vooral gesproken over de wijze waarop een eindproduct kan worden gemaakt. Met andere woorden, het gesprek blijft *activity centered* en wordt nergens *idea centered* (Bereiter, 2002).

In dit fragment wordt iets zichtbaar van de manier waarop het samenwerken vaak wordt georganiseerd tijdens het werken in de projecten van *Ruimte voor leren*. Twee leerlingen die elkaar (tijdens de start van een project) iets moeten rapporteren, of elkaar feedback moeten geven. Het overleg dat wordt gevoerd is door de leerkracht geïnitieerd en binnen deze op zichzelf instructieve setting is er sprake van een heel natuurlijk, bij de situatie passend gesprek. Aan de ene kant kan worden gesteld dat er niet gediscussieerd wordt over een *big idea* (zoals van tevoren was bedacht), maar tegelijkertijd wordt duidelijk dat de leerlingen in rapporterende gesprekken een productief gesprek voeren passend bij het gespreksdoel en dat er ook in een meer procedurele setting sprake kan zijn van redematies.

In het tweede fragment zien we een zelfde type gesprek (vooral qua structuur). Het fragment laat zien dat er binnen rapporterende gesprekken soms pogingen worden ondernomen om wel kennis (van de wereld), ideeën en problemen centraal te stellen. Hier gaat het om een project waarin allerlei vragen over ‘arm en rijk’ centraal staan. Het groepje leerlingen in onderstaand fragment houdt zich bezig met de problematiek van daklozen (als een voorbeeld van armoede in Nederland) en wil die vergelijken met wat er in Afrika aan de hand is.

In het gespreksfragment worden allerlei aanzetten voor *exploratory talk* zichtbaar.

Fragment 2: De Wite Finne, bovenbouw; armoede in Nederland en in arme landen, 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Anneroos	wat was je uh uh vraag?
2	Doutzen	nou ik had als vraag zijn daklozen vaak onzeker over hun gezondheid
3		zeg maar vaak onzeker gewoon en dat wou ik wel opzoeken nou dat
4		we wel een poster konden maken en we kunnen wel bijvoorbeeld
5		wel naar iemand toe hoe heet het ook al weer
6	Anneroos	leger des heils of zo
7	Doutzen	ja () zoiets maar ja of iemand uitnodigen (0.5)
8	Anneroos	en[
9	Doutzen	[ik had ook nog het uh vergelijken van bijvoorbeeld met huizen dat je
10		bijvoorbeeld een foto gaat maken van een huis hier en uh vergelijken
11		met een huis in afrika en dan kijken wat het verschil allemaal is
12	Anneroos	((knikt))
13	Doutzen	ja

In regel 1 stelt Anneroos een vraag (*information seeking*), zoals die ook in de andere besproken fragmenten werden gesteld. De respons van Doutzen is uitgebreid: ze geeft niet alleen informatie over de wijze waarop ze iets wil gaan doen, maar ze geeft ook inhoudelijk aan wat ze wil gaan doen. En die inhoud is lastig te verwoorden. Haar onderzoeksvraag is gericht op de gezondheids-toestand van daklozen en daarover wil ze wat opzoeken en vervolgens een poster maken. Als onderdeel wil ze ergens naartoe. Anneroos vult haar aan met een suggestie, waar Doutzen in algemene zin op reageert. In regel 9 maakt Doutzen vervolgens duidelijk dat ze nog een (aanvullende) onderzoeksvraag heeft bedacht, namelijk een vergelijking tussen hoe we in Nederland wonen en hoe mensen in Afrika wonen.

Anneroos geeft in regel 6 in de derde positie een aanvullende en inhoudelijke suggestie, maar die wordt niet echt uitgewerkt. Dat is een van de kenmerken van het rapporterend gesprek. De kansen die er liggen om kennis te verdiepen en meer informatie rond een thema uit te wisselen, worden niet opgepakt. Dat komt waarschijnlijk door het idee dat er vooral iets verteld moet worden (wat er al eerder is bedacht) en dat is het gevolg van de opdracht. De leerlingen zijn vooral gefocust op wat ze willen gaan maken en gaan doen, en daar blijft het dan bij.

Wanneer leerlingen elkaars bijdragen zonder enige vorm van kritische beschouwing accepteren, herhalen en aanvullen is er sprake van *cumulative talk* (Mercer & Littleton, 2007). Het gaat vaak om positieve, coöperatieve gesprekken, die binnen de setting van elkaar rapporteren ook functioneel blijken te zijn.

In de volgende fragmenten (3a en 3b) wordt dit type *educational discourse* ook weer zichtbaar, wanneer Welmoed en Janneke een gesprek voeren in de context van een opdracht van de leerkracht. Wat die opdracht in dit specifieke gesprek is geweest is niet bekend, maar uit opnames van klassikale (kring)gesprekken blijkt dat het vaak de bedoeling is om elkaar feedback te geven op de plannen, om er dan vervolgens verbeteringen in aan te brengen. Dat geeft een duidelijk kader en structuur aan het gesprek. Een tweede doel is dat de leerlingen worden geïnformeerd over elkaars ideeën, zodat later groepjes kunnen worden gemaakt waarin de individuele plannetjes worden samengevoegd tot één projectplan.

Op De Oesdrip, waarvan dit fragment afkomstig is, zijn de leerlingen gestart met een project rond *De Tijdmachine* (2009-1). In onderstaand fragment zijn Welmoed en Janneke met elkaar in gesprek, waarbij ze aan elkaar rapporteren wat ze als (eerste) plan hebben bedacht. Het gesprek vindt plaats nadat ze in de kring een gesprek hebben gevoerd met de leerkracht, waarin gezamenlijk werd gebrainstormd over de mogelijkheden van het thema. Daarna hebben de leerlingen individueel nagedacht over mogelijke ideeën en vraagstukken die ze centraal willen stellen (dat doen ze in een *mindmap*, of woordspin). Die *mindmap* is in een ander tweetalgesprek aan de orde geweest en er is ook klassikaal aandacht aan besteed. Nu hebben de leerlingen individueel gewerkt aan de contouren van een plan ten behoeve van de uitvoering van het onderzoek. De leerkracht van de bovenbouw heeft in 2009 een werkwijze ontwikkeld waarbij klassikaal overleg en samen werken in tweetallen en kleine groepjes de normale manier van werken is geworden tijdens de projecten.

Fragment 3(a): De Oesdrip, bovenbouw; mijn plan is..., 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Welmoed	nou mijn plan i::s dat ik het achterhuis wil ma:ken (0.8) van karton
2		of (0.4) dat ik het wil schilderen (0.8)
3	Janneke	nou als je het van karton ga gaat maken kan je dat het best misschien
4		met rianne doen want die doet dat ook (0.4)
5	Welmoed	ja:: (.) maar als ik het ga schilderen (0.4)
6	Janneke	dan denk ik dat je het best alleen kunt of met sanne en dat jullie de
7		informatie samen doen (0.5) en dat jij gewoon je schilderij maakt en
8		rianne het achterhuis van karton (0.3) en dat je dat dan samen op een
9		tafeltje doet (.) want het hoort wel bij elkaar (0.3)
10	Welmoed	ja (1.0)
11	Janneke	en dat jij dan de plattegrond of de voo:rkant maakt en rianne (0.3)
12		de indeling of zo ((welmoed knikt)) (1.0)

- 13 Welmoed ja (1.0)
 14 Janneke en (1.0) euhm (1.0)
 15 ((camera uit))

In de klas is besloten om in het kader van het thema *De Tijdmaschine*, terug te gaan naar de Tweede Wereldoorlog. In regel 1 vertelt Welmoed kort wat haar plan is. Ze wil het Achterhuis van Anne Frank 'maken'. Janneke reageert daarop in regel 3 met een redenatie, op grond waarvan ze de suggestie geeft om dat dan in samenwerking te gaan doen met een van de andere klasgenootjes. Welmoed heeft in regel 5 het begin van een tegenargument en als er een korte pauze valt doet Janneke in de regels 6-9 een volgende suggestie voor een samenwerkingspartner en voegt daaraan toe op welke wijze die samenwerking dan plaats zou moeten vinden. Welmoed antwoordt op deze suggestie en op de suggestie die daar weer op volgt minimaal, maar bevestigend.

De rapportage van Welmoed is nogal kort en komt in de loop van het gesprek ook inhoudelijk niet meer ter sprake. Het is best mogelijk dat Janneke al lang op de hoogte is van het plan van Welmoed. De leerlingen zitten in een klas met circa zestien leerlingen en ze zijn al een paar dagen bezig met het maken van plannen. Het echte topic van dit gesprek is 'wie gaat met wie samenwerken' en daarmee lijken ze vooruit te lopen op de volgende fase van het project, waarvoor groepjes moeten worden geformeerd. Er worden hier geen vragen gesteld op het niveau van de inhoud van het plan en het patroon in dit tweegesprek wordt gekenmerkt door een rapportage die de suggesties kritiekloos accepteert. De responsen van Welmoed zijn zeer minimaal en ze laat lange pauzes vallen.

De camera werd na regel 14 stopgezet en even later werden de opnames weer gestart. De rollen zijn nu omgedraaid. Janneke heeft haar plan kort toegelicht (niet vastgelegd op video en dus ook niet getranscribeerd) en Welmoed stelt nu vragen aan Janneke. Het idee is dat door deze tweegesprekken leerlingen meer begrip krijgen van wat ze precies willen en gaan doen. De plannen worden naar een hoger niveau getild en tevens moet er in de gesprekken langzaam maar zeker een basis voor het samenwerken in een groepje ontstaan. In vergelijking met fragment 3(a) is er nu wel sprake van een iets meer ontwikkeld gesprek en dat komt ongetwijfeld door de rol die Welmoed hier speelt. Ze stelt gericht vragen, terwijl Janneke in fragment 3(a) vooral suggesties deed.

Fragment 3(b): De Oesdrip, bovenbouw; en mijn plan is..., 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Welmoed	((camera aan))
2		doe je dr ook informatie bij? (0.5)
3	Janneke	hja ik wil:: (.) ee::n beetje uitzoeken van: (0.5) dat: (0.8) ja hoe het eruit
4		zag, (.) en: (1.0) hoe lang ze daar (0.3) heeft gezeten (0.5) met haar hele
5		familie (1.3)

- 6 Welmoed waar haal je die informatie vandaan (0.5)
 7 Janneke m::: (.) van internet (0.8) dan typ ik:: (.) euh (.) op google (0.6) in (0.7)
 8 anne frank (0.3) en dan (0.3) als daar niet dat:: (.) in >stukje informatie
 9 is< dan ga ik t (0.8) dan ga ik typen:: (.) u::t achterhuis waar anne frank
 10 (0.8) heeft gezeten (.) ga ik dan informatie (rondje)over ze: zoeken(rond-
 11 je) (0.8)
 12 Welmoed vorige week hebben we het in de klas over gehad (0.5) dat (0.5) eh niet
 13 alle informatie (.) klopt (.) op internet dus misschien kan je ook boeken
 14 gebruiken (1.3) want we hebben ook twee boeken van anne frank (1.0)
 15 Janneke ja (0.8) maar:: dan klopt het dus wel (.) in de boeken (0.2)
 16 Welmoed ja
 17 Janneke en niet op internet,
 18 Welmoed nou sommige dingen wel maar sommige dingen niet (0.6)
 19 Janneke O: (0.8) ((*beide leerlingen lachen, Janneke kucht*))
 20 Welmoed wat GA je met de informatie doen (0.5)
 21 Janneke nou:: ik ga dr een klein:: (.) werkstukje van maken dat t n beetje in een
 22 boekje komt (0.5) dat de mensen (0.3) dr doorheen kunnen bladeren
 23 (0.3) e:n:: (0.3) dat ze een beetje weten hoe t (0.4) hoe het (.) hoe het dr
 24 uitzag dan kunnen ze (0.4) als ze iets niet snappen kunn:en ze altijd naar
 25 et et schilderij kijken (0.5) of ut karton (0.5)
 26 Welmoed en ga je ook plaatjes erbij gebruiken in dat: (.) mini werkstukje? (0.5)
 27 Janneke ja (1.0) m eentje of twee (0.5) of meer (0.5)
 28 Welmoed oke:: (1.0) ((*fluisterend*)) ik weet geen vraag meer (1.0)

In regel 2 stelt Welmoed een verdiepende, procedurele vraag, die door Janneke inhoudelijk wordt opgevat. Ze probeert aarzelend en met veel pauzes te bedenken op welke vragen ze een antwoord wil vinden. Welmoed sluit vervolgens (in de derde positie) aan bij de respons van Janneke, waarop duidelijk wordt dat ze op internet gaat zoeken en dat ze de boeken die op school aanwezig zijn rond het thema zal raadplegen.

Dat brengt Welmoed op een topic dat blijkbaar eerder in de klas is besproken: “niet alle informatie klopt op internet”. Janneke reageert daar vervolgens kritisch op in regel 15, maar Welmoed houdt voet bij stuk. Janneke reageert dan nogmaals, waarop Welmoed de opmerking over de betrouwbaarheid van teksten op internet nuanceert. De kritische reflectie van Janneke heeft een aantal kenmerken van *exploratory talk*, alleen wordt er na de tegenargumentatie van Janneke niet echt een conclusie getrokken. De bijdrage van Welmoed (r.18) is hoogstens een voorstel om tot een soort compromis te komen. De leerlingen lachen even, er is een korte pauze en dan stelt Welmoed de volgende vraag. De antwoorden van Janneke zijn steeds behoorlijk uitgebreid en daarmee wordt duidelijk dat leerlingen in (dit type) peerinteractie veel meer doen dan ze veelal mogen binnen traditionele vormen van klassikale interactie. Er is in die zin dus sprake van gesprekken in een dialogisch perspectief, waarin (alle) leerlingen veelvuldig aan de beurt komen, ze de kans krijgen om hun plannen aan elkaar te rapporteren (als een vorm

van *presentational talk*), ze verschillende taalhandelingen verrichten: vragen stellen, antwoorden geven, suggesties doen en soms ook (kritisch) reflecteren op een bijdrage van de ander.

Fragment 3(b) is dus iets anders van aard dan bijvoorbeeld het voorgaande fragment (3a), terwijl het gaat om hetzelfde gesprek. Alleen de rollen zijn nu omgedraaid. In vergelijking met Janneke stelt Welmoed vooral vragen en geeft veel minder suggesties. Vraag 1 kan nog worden opgevat als een suggestie (dat doet Janneke ook), maar na de rapportage van Janneke sluit Welmoed aan op de inhoud van de vorige beurt en stelt dan een verdiepende vraag ("waar haal je die informatie vandaan?") en dat brengt het gesprek (na een lange beurt waarin Janneke uitlegt hoe ze dat gaat doen) op de gevaren van het internet. Eerst grijpt ze terug naar een discussie die er klassikaal is gevoerd over het zoeken op internet, dan brengt ze een argument in en in dezelfde beurt doet ze een alternatieve suggestie. Janneke accepteert haar kritische opmerking, maar niet zondermeer. De discussie wordt weliswaar niet helemaal afgerond, maar er is toch zeker wel sprake van aanzetten tot *exploratory talk*.

Dergelijke redematies zijn (overigens) ook zichtbaar in fragment (3a): In regel 3: "Als je (...), dan (...), want (...)" en in regel 6 "dan denk ik dat, (...) en dat (...) en dat (...) en (...), want (...). Met andere woorden, binnen rapporterende gesprekken worden soms ook de voorwaarden (of condities) zichtbaar, waarbinnen leerlingen kritisch reageren op elkaars ideeën en voornemens en waar ze dus ook ervaring op doen met betrekking tot allerlei regels van het samen werken, denken en praten.

De laatste opmerking van Welmoed in regel 28 ("ik weet geen vraag meer") geeft aan dat de leerlingen nog wat onwennig zijn binnen dit taalgebruiksgenre en ook waarschijnlijk nog wat in het duister tasten over de exacte functie van dergelijke gesprekken. Het gesprek wordt nu (nog) vooral gevoerd in opdracht van de leerkracht. De leerkracht heeft in een klassikaal overleg de bedoeling van de tweegesprekken besproken en de leerlingen oefenen onder andere het geven van feedback. Op die onwennigheid, of onzekerheid van de leerlingen wordt in fragment 4 nader ingegaan.

In fragment 4 wordt duidelijk gemaakt wat het gevolg kan zijn als leerlingen met elkaar in gesprek gaan zonder dat ze precies weten wat de functie van dat gesprek is. Het gaat om een groepje bovenbouwleerlingen van De Wite Finne. In de tweede fase van de interventie worden (op die school) nauwelijks meer tweegesprekken gevoerd, maar gaan de leerlingen al vrij snel in groepjes van drie, vier of vijf leerlingen, met elkaar in gesprek. Ondanks de ervaringen die ze al hebben opgedaan met het voeren van onderlinge gesprekken blijkt dat ze in dit gesprek nog onzeker zijn.

Fragment 4: De Wite Finne, bovenbouw; wat staat er op jouw woordspin? 2010-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Jamila	((camera aan. jamila leest voor van eigen woordspin))
2		>typemachine tekenen presentatie heel precies ets kunstenaar
3		boekdrukkunst kleurrijk en kunst<
4	Karel	(1.0) ik denk dat jij de meeste hebt (2.0) maar uh
5		(2.0) ((kijkt om zich heen))
6	Ben	en nu?
7	Karel	ja en nu ja
8	Jamila	uh ((onverstaanbaar))
9	Karel	welke had jij ook al weer allemaal?
10	Jamila	>kleurrijk<
11	Karel	kleurrijk ((schrijft het woord bij zijn eigen woordspin)) dankjewel
12	Ben	ik heb ook nog doek doek weet je wel doek waar je op kunt schilderen
13		dat heet een doek
14	Jamila	ja dat weten we
15	Ben	of een schilderezel
16	Karel	he ja een schilderezel ((schrijft op))

De leerlingen zitten gezamenlijk rond een tafeltje. Een voor een lezen ze de eerste ideeën voor. Die ideeën zijn in de vorm van kernwoorden in een zogenaamde woordspin geschreven. Het effect van deze werkwijze is dat leerlingen elkaar alleen maar vertellen wat ze hebben opgeschreven. In dit fragment is het Jamila die de beurt heeft (in r.1) en uit de reactie van Karel kan worden geconcludeerd dat Jamila een hele lijst met associaties bij het thema heeft opgeschreven. Hij complimenteert haar met de hoeveelheid woorden en weet dan vervolgens niet zo goed hoe het verder moet: “en nu?”. In het onverstaanbare deel (r.8) geeft Jamila waarschijnlijk aan dat het de bedoeling is om de individuele woordspinnen verder aan te vullen. Deze werkwijze is namelijk regelmatig geconstateerd tijdens het bestuderen van het beeldmateriaal. Wat volgt is het (braaf) uitwisselen van nieuwe woorden die in de woordspinnen kunnen worden geplaatst.

Het karakter van het gesprek wordt voornamelijk bepaald door de initiële vraag (“welke had jij ook al weer allemaal”), waarop de respons alleen nog maar kan bestaan uit series antwoorden. De responsen worden geaccepteerd en de volgende leerling krijgt de beurt. Die leerling leest de genoteerde kernwoorden voor, deze worden zonder verder commentaar door de gesprekspartners geaccepteerd en de volgende leerling krijgt, of neemt de beurt.

Hier zien we dat de leerlingen ook zelf onzeker lijken te zijn over wat ze aan het doen zijn. In regel 4 geeft Karel feedback op het initiatief van Jamila, maar daarna aarzelt hij en kijkt onzeker om zich heen. Ben voelt dat haarfijn aan (“en nu?”). Jamila geeft dan in regel 8 (waarschijnlijk) uitleg omtrent de doelstelling van het gesprek, maar het wordt hier wel heel duidelijk dat de inhoud vooral

door allerlei externe redenen wordt bepaald. Die onzekerheid komt namelijk niet voort uit onervarenheid met dit type gesprek, omdat het hier gaat om een fragment uit de tweede fase van de interventie. Juist op deze school wordt relatief veel samengewerkt tussen leerlingen (en niet alleen meer tijdens de projecten) en dus hangt die onzekerheid misschien wel meer samen met het feit dat deze gesprekken onderdeel zijn van een schoolse opdracht gegeven door de leerkracht. De leerlingen voeren deze gesprekken, maar op welke wijze de gesprekken bijdragen aan het project en het gezamenlijk doen van onderzoek lijkt voor hen onduidelijk.

Samenvatting en conclusie

De voorbereidende gesprekken die leerlingen onderling voeren tijdens de eerste dagen van een project kenmerken zich ten eerste als *rapporterende* gesprekken. Binnen dat rapporterende genre is sprake van een interactioneel patroon, dat vooral *cumulatief* (Mercer & Littleton, 2007) van aard is. De gespreksdeelnemers bouwen positief en kritiekloos voort op wat de ander heeft gezegd en het gesprek wordt gekenmerkt door herhaling, bevestiging en uitbreiding. In de gesprekken die leerlingen tijdens de start van het project onderling voeren, is meestal sprake van een gesprek tussen twee leerlingen die elkaar vertellen wat ze hebben bedacht binnen een bepaald projectthema.

De gesprekken tussen leerlingen in rapporterende situaties verlopen natuurlijk niet allemaal op identieke wijze, maar wel kon een specifiek patroon met een daarbij horende rolverdeling worden geïdentificeerd. Eerst vertelt leerling 1 iets aan leerling 2. Er volgt dan een kort vraag-antwoordgesprek, waarin leerling 2 vragen stelt (specifiek van aard), of suggesties doet en dan wordt er opnieuw gerapporteerd door leerling 1, of er volgt een toelichting. De vragen en suggesties zijn over het algemeen voorstellen om iets te gaan doen of te maken, en ze worden vrijwel altijd kritiekloos geaccepteerd. Als er geen vragen meer komen, wisselen de leerlingen van rol. De leerling in de rol van vragensteller is over het algemeen nogal dominant (een imitatie van leerkrachtgedrag?) en dat maakt dat de gelijkwaardigheid die veelal als kenmerkend voor peerinteractie wordt beschouwd, teniet wordt gedaan (zie bijvoorbeeld in de fragmenten 3a en 3b). Het cumulatieve karakter van de rapporterende gesprekken komt naar voren in het patroon van vraag-antwoordsequenties, waarbij de leerlingen de suggesties en uitbreidingen die een onderdeel vormen van het overleg, over het algemeen kritiekloos van elkaar accepteren.

Op basis van de geanalyseerde data kan worden geconcludeerd dat er in de rapporterende gesprekken, tijdens het begin van een project, vaak sprake is van een situatie waarbij de leerlingen, bijna ieder voor zich, vragen, feedback en suggesties produceren, zonder dat ze daarbij 'echt' op elkaar georiënteerd zijn. Het doel van het gesprek is namelijk om elkaar op allerlei manieren te ondersteunen, maar ze hebben nog geen gezamenlijk doel en dus wisselen ze, in de context van een opdracht die ze van de leerkracht hebben gekregen, vooral informatie uit. De vraag is dus in hoeverre er in die situaties sprake is van een echt gezamenlijk proces van *co-constructing knowledge* en *co-regulating activities* (Littleton & Mercer, 2013). Op die vraag wordt ook in de volgende paragraaf nog ingegaan.

Binnen het rapporteren is echter af en toe ook sprake van meer *explorerende* interactie, waarin de leerlingen redeneren, of kritisch reageren op de bijdrage van de ander. Op die momenten, bijvoorbeeld in fragment 3b, zijn de bijdragen wat meer inhoudelijk van aard en is er meer sprake van dat proces van *co-regulating* en *co-constructing* (Littleton & Mercer, 2013) en waarin dus elementen van *exploratory talk* zichtbaar worden, namelijk kritische en constructieve betrokkenheid bij de bijdrage van de ander. We zien dan bijvoorbeeld *explicit reasoning* (Mercer, Wegerif & Dawes, 2000), of alternatieve voorstellen op grond waarvan een gezamenlijk besluit kan worden genomen.

Kortom, de rapporterende gesprekken aan het begin van een project worden niet zozeer gevoerd met de bedoeling om (gezamenlijke) kennis rond het topic te vergaren of inzicht te verkrijgen, maar vooral om greep te krijgen op procedurele zaken. De kwesties betreffen dan vragen als 'Is dit een goed idee?', 'Kun je dit idee nog aanvullen of uitbreiden?', 'Is het uitvoerbaar, hoe dan?' en 'Met wie zou je straks kunnen samenwerken?'. Er is in de gepresenteerde tweegesprekken dus sprake van rapportages in het kader van werkoverleg. In dat werkoverleg komt terloops specifieke domeinkennis aan de orde (Anne Frank, daklozen, huizen in de derde wereld, de gevaren van internet), maar meestal slechts oppervlakkig. Waar het toch vooral om gaat is het bespreken van procedures om te komen tot een plan, of tot een eindproduct.

De kracht van de gesprekken die leerlingen onderling voeren, wordt vooral duidelijk in de ruimte die leerlingen krijgen en ook nemen, waardoor deze gesprekken geplaatst kunnen worden in een dialogisch perspectief. Dit type gezamenlijke overleg leidt tot allerlei gesprekken en redeneringen die in klassikaal overleg veel minder aan de orde zouden komen. De leerlingen hebben de kans om hun ideeën, plannen en kennis te demonstreren. Ze zijn in dergelijke tweegesprekken niet alleen vaker aan het woord dan in de meeste klassikale gespreksvarianten, maar hun beurten zijn ook uitgebreider. Door zelf verantwoordelijk te zijn voor de inhoud en de kwaliteit van de interactie doen de leerlingen (terloops) allerlei ervaringen op met specifieke taalgebruiksactiviteiten: ze oefenen in het stellen van vragen, in het geven van feedback, ze redeneren, nemen leiderschapstaken op zich et cetera.

Tijdens de uitvoering van een project, waarbij de leerlingen samen werken in een vaste samenstelling (meestal drie tot vijf leerlingen), verandert het karakter van de interactie. Die interactie tijdens de uitvoering staat centraal in de volgende paragraaf.

9.3 PEERINTERACTIE TIJDENS DE UITVOERING VAN EEN PROJECT

Tijdens het gezamenlijk uitvoeren van de onderzoeksprojecten is de peerinteractie meer symmetrisch en gelijkwaardig van karakter dan in het rapporterende gesprek in de voorbereidingsfase van een project. In deze paragraaf staat het taalgebruik van het samen werken tijdens de uitvoering van een project centraal. Die gesprekken zijn ook hier over het algemeen weer procedureel van aard. De leerlingen voeren gesprekken over de voortgang en de verdere planning. Eerst wordt ingegaan op de aard en functie van die planningsgesprekken (9.3.1). Er worden voorbeelden uit de data besproken waarin de peerinteractie is gericht op het plannen van een activiteit. Dat zijn (dus) doelgerichte gesprekken, waarin een specifieke en redelijk afgebakende

activiteit moet worden voorbereid. De samenwerkende groepjes leerlingen ondernemen gedurende de uitvoeringsfase allerlei activiteiten die er op gericht zijn om meer te weten, of om iets te kunnen maken. Ze lezen, ze schrijven, nemen attributen mee van huis, maar een vast onderdeel is ook om een deskundige van buiten de school bij het project te betrekken. Soms organiseren de leerlingen een gastles, maar vaker nemen ze zich voor om iemand te interviewen. In deze paragraaf is er voor gekozen om fragmenten te selecteren die betrekking hebben op het voorbereiden van een interview met zo'n deskundige van buiten de school.

In het tweede deel van deze paragraaf is er aandacht voor probleemgerichte gesprekken tijdens overleg over de voortgang van een project (9.3.2). De leerlingen komen tijdens de uitvoering van een project allerlei problemen tegen. De manier waarop ze die aanpakken staat hier centraal. In deze paragraaf wordt dus ook een relatie gelegd tussen taalgebruik en (gezamenlijke) kennisconstructie.

9.3.1 GESPREKKEN OM EEN ACTIVITEIT TE PLANNEN

In fragment 5 bereiden Geke en Susan een interview voor. Geke wil iets met 'het verhaal van haar opa'. De klas is in het kader van het project *De Tijdmachine* (2009-1) naar de periode van de Tweede Wereldoorlog 'gevologen'. Tijdens een kringgesprek, aan het begin van het project, lukt het Geke niet om onder woorden te brengen wat er precies met haar opa is gebeurd en wat ze met het verhaal wil. Ze krijgt wel de kans, maar ze vertelt niets. Dit komt, volgens de leerkracht, omdat Geke een verlegen meisje is dat in de kring over het algemeen weinig bijdrages heeft. Uit de bijdrages die Geke levert in het tweetalgesprek dat is getranscribeerd in fragment 5, blijkt in ieder geval duidelijk wat de functie van peerinteractie kan zijn, namelijk dat Geke actief participeert in het tweegesprek.

In het fragment wordt gedurende het hele gesprek Fries gesproken. Aan (de functie van) het gebruik van het Fries wordt in het volgende hoofdstuk (10) aandacht besteed.

Fragment 5: De Oesdrip, bovenbouw; hoe wie it op de trein, 2009-1.

	SPREKER	VERTALING	ORIGINEEL IN FRYSK
1	Susan	oke, eerst de vraag van je opa?	oke (0.5) earst de fraach fan dyn pake?
2	Geke	uh hoe was het op de trein	uh (5.0) hoe wie:t op de trein
3	Susan	heeft dat met de oorlog te	(0.5) hat dat mei de oarloch te
4		maken?	meitsjen?
5	Geke	ja	
6	Susan	oke	
7	Geke	want hij was op de trein in de	wa:nt hy wie op de trein yn'e
8		oorlog	oarloch

9	Susan	((susan noteert de eerste vraag in het nederlands))	((susan noteert de eerste vraag in het nederlands))
10			
11		(22.0)	(22.0)
12		euhm mmm hoe het is als er dan	euhm (3.0) mmm (3.0) hoe it is
13		op eens een duitser in de trein	as der dan op iens in dútser yn
14		komt met een pistool hoe je je	de trein komt mei in pistoal
15		dan voelt is dat ook een vraag	hoestie dan fielst (0.2) is dat ek
16		dan?	in fraach dan?
17	Geke	((knikt))	
18	Susan	((susan schrijft de vraag op))	
19	Geke	ja en als er bijvoorbeeld de duit-	ja en as by foarbyld de dútters
20		sers binnen vallen binnen in de	binnen fallen binne yn de trein
21		trein	
22	Susan	hm als het duiters waren	hm as it dútters wiene
23	Geke	ja en wat hij was machinist	ja en wat der wie masjinist
24		of kaartjesknipper	of kaartsjeknipper

In regel 1 stelt Susan voor om eerst het interview met de opa van Geke voor te bereiden. Geke oppert in regel 2 een eerste vraag voor het interview. Uit de reactie van Susan blijkt dat zij dat wel een vreemde startvraag vindt. Haar reactie is weliswaar gericht op de inhoud van Geke's bijdrage ("heeft dat met de oorlog te maken"), maar Susan wil waarschijnlijk ook zeggen "zo begin je geen interview". Geke is echter niet op het typisch taalgebruik van een interview gericht, maar op de inhoud en ze verklaart in regel 7 waarom ze met deze vraag wil beginnen. In het "oke" van Susan klinkt de twijfel nog door, maar ze schrijft de eerste vraag op een blaadje.

Het is dan 22 seconden lang helemaal stil. In normale gesprekken is dat heel ongewoon, maar hier schrijven de leerlingen van alles op en is die pauze dus logisch. Als Susan de vraag heeft genoteerd, doet ze een voorstel voor een volgende vraag. Geke knikt en Susan noteert. Ook in dit gesprek wordt duidelijk dat Geke moeite heeft om actieve bijdrages aan de discussie te leveren, ze aarzelt veel, is relatief kort van stof en sommige voorstellen accepteert ze zonder woorden. Toch participeert ze actief, ze doet suggesties voor vragen, verdedigt haar keuzes en met name in het laatste deel van het fragment neemt Geke zelfs twee keer een initiatief. Ze levert nog twee vragen aan, waarvan de eerste (r.19) aansluit bij het topic van de vraag van Susan (r.12) en de tweede gaat in op het beroep van opa.

Er is hier sprake van een (productief) gesprek waarin Susan en Geke samenwerken in een project over de Tweede Wereldoorlog. De aard van het gesprek is cumulatief. Dat betekent dat de interactie er op is gericht om vragen te bedenken en het gaat bijvoorbeeld niet om het bespreken van de inhoudelijke kennis die in die vragen aan de orde komt. Het vormen van een mening staat in dit type gesprek niet centraal, maar het handelen in de richting van een doel. Ze co-construeren kennis die procedureel van aard is (*knowing how*).

De samenwerking tussen de leerlingen wordt hier georganiseerd door het doen van voorstellen aan elkaar als basis voor overeenstemming: "eerst de vraag van?" (r.1) en "is dat ook een vraag

dan?" (r.15-16). Door uitingen als "oké" (r.6) en het instemmend knikken wordt duidelijk of de voorstellen worden geaccepteerd. Ondanks het feit dat de leerlingen in de eerste fase van de interventie nog niet zo heel veel ervaring hebben opgedaan met dit type gesprek en ook nog wel moeite hebben met de specifieke kenmerken van het voorbereiden van een interview, wordt duidelijk dat ze prima in staat zijn om het gesprek ordelijk te laten verlopen.

Die organisatie is beduidend lastiger wanneer er meer dan twee leerlingen deelnemen aan het gesprek. Op De Wite Finne heeft een groepje leerlingen een onderzoeksplan gemaakt rond 'de jacht' en ze hebben het plan opgevat om een boswachter (telefonisch) te gaan interviewen. Het project vindt plaats tijdens de tweede fase van de interventie en het onderzoek van de leerlingen is onderdeel van het thema 'Hoe meer je weet, hoe lekkerder je eet'.

Fragment 6: De Wite Finne, bovenbouw; voorbereiding telefonisch interview, 2009-2.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Dirk	ook eerst vragen bent u tegen jagen?
2	Gea	ja maar [dan
3	Dirk	[ja maar ik zat ook te denken heeft u enig je kan ook vragen=
4	Gea	=heeft u enig idee waarom er wordt gejaagd
5	Saskia	bent u tegen jagen
6	Gea	dat kun je daarna vragen
7	Dirk	JA oké maar (.) en eh
8	Saskia	waarom wordt [er gejaagd
9	Dirk	[en is er veel plezier (.) jacht voor plezier in Friesland? (0.5)
10		dat is ook wel belangrijk vind ik
11	Saskia	((schrijft))
12		(6.0)
13		oké ik heb de vragen >wordt er gejaagd in Friesland?< >zo ja welke
14		dieren dan?< >bent u tegen jagen?< >waarom wordt er gejaagd?<
15	Dirk	0.5 ja en is [en is
16	Saskia	[ehm >zijn er zijn er sporen te vinden in het bos<
17	Brecht	ook dieren
18	Dirk	ja dat dan raak je [verstrikt
19	Saskia	[het lijkt me van [wel
20	Gea	[we kunnen hem ook een keertje vra-
21		gen als hij in [oranjewoud] is bijvoorbeeld en dan gaan we naar het bos
22		en dan een keer vragen of hij ons [meeneemt
23	Saskia	[welke spullen (.) ehm als u jagers ziet
24		welke spullen hebben ze dan mee
25		(0.5)
26	Brecht	nee als u jagers ziet [wat doet u dan wat doet ie er dan [tegen
27	Dirk	[nee nee nee ik weet wat goeds

- 28 Saskia [vertel
29 Dirk komt u wel komt u wel eens sporen eh tegen die van eh die bewijzen
30 dat hier jagers zijn geweest zoals eh kogels
31 Saskia maar wie gaan we nou precies bellen?
32 ((de andere leerlingen gaan in op de vraag van Saskia))

In dit eerste deel van bovenstaand fragment zien we dat de leerlingen verschillende bijdragen leveren aan de discussie. De bedoeling is om vragen te bedenken voor het interview met de boswachter en daar gaan ze voortvarend mee aan de slag. Saskia heeft een actieve bijdrage aan de discussie en heeft tevens de taak om de vragen op papier te zetten. Het lukt Saskia goed om alle voorgestelde vragen te honoreren. Dirk accepteert het werk van Saskia met “ja”, waarmee de eerste vragen zijn geformuleerd. Dat is op zichzelf opvallend, omdat juist zijn vraag met betrekking tot de plezierjacht in Friesland (r.9 en 10) als enige niet is opgenomen in de eerste lijst met vragen.

Door het gebruik van bijvoorbeeld 'ja maar' (r.2) wordt wel duidelijk dat de leerlingen een discussie voeren over verschillende voorstellen, maar daarbij staat niet zozeer de inhoud van die vragen centraal, maar de volgorde waarin ze moeten worden gesteld. Saskia, de 'secretaris', registreert wat er wordt voorgesteld, ook interactioneel. In regel 5 herhaalt ze het voorstel van Dirk, in regel 8 dat van Gea en ten slotte licht ze in regel 13 en 14 toe wat ze heeft opgeschreven. De schrijftaak die Saskia op zich heeft genomen lijkt bijna automatisch te leiden tot een soort voorzittersrol, in de zin dat ze veel structurerende en parafraserende spreekhandelingen verricht.

Vanaf regel 15 zien we dat de andere leerlingen meteen na de (schriftelijk vastgelegde) opsomming van Saskia doorgaan met het doen van suggesties. De voorgestelde vragen, maar ook de structuur van het gesprek, krijgen een wat complexer karakter. Dirk start met het formuleren van een nieuwe aanvullende suggestie ("ja, en..."), maar Saskia leest (in overlap) nog even de laatste vraag op haar lijstje voor: "misschien zijn er sporen te vinden in het bos" (r.16). Er worden inhoudelijke zaken aan de orde gesteld (zoals "ja, dan raken ze verstrikt" in regel 18), soms van geheel andere orde ("en dan een keer vragen of hij ons meeneemt", regel 22). Brecht doet nu voor het eerst een duit in het zakje. Haar voorstel in regel 26 laat zien dat haar vooronderstelling is dat jagen een activiteit is waar de boswachter waarschijnlijk niet van gediend is.

Het karakter van de bijdragen van de leerlingen is nogal uiteenlopend van aard, waardoor kan worden geconcludeerd dat in deze fase van gezamenlijke kennisconstructie er nog vooral sprake is van brainstormen, met als belangrijkste kenmerk dat de bijdrages vooral gelinkt kunnen worden aan individuele interesse en voorkennis van de gespreksdeelnemers. Tegelijkertijd is er sprake van een gezamenlijke oriëntatie op een topic (probleem, of *big idea*) en is er sprake van interactie gericht op een gezamenlijk doel.

In regel 18 reageert Dirk bijvoorbeeld op de opmerking van Saskia door haar opmerking van een soort conclusie of hypothese te voorzien. Opmerkelijk genoeg gaat Saskia daar niet meer op in (ze heeft een nieuw voorstel in regel 23-25), maar Dirk houdt toch nog even vol: in regel 29-30 stelt hij voor om te achterhalen of er ook sporen, zoals kogels, worden achtergelaten. In regel 31

switcht Saskia dan naar een en nieuw gespreksthema ("maar wie gaan we nou precies bellen"). De andere leerlingen reageren vervolgens op haar vraag en niet meer op het punt van Dirk. Daarmee staat niet meer de inhoud van het interview centraal, maar de wijze waarop het interview moet worden georganiseerd.

Het is duidelijk dat de leerlingen vooral georiënteerd zijn op het doen van de activiteit en daarmee staan in het gesprek vooral actionele doelen centraal (wie gaan we bellen en wat gaan we hem vragen) en pas in tweede instantie is er ruimte voor gesprekken over de inhoud van het interview. Er doen zich kansen voor om meningsvormende, kennisconstruerende gesprekken te voeren (in de zin van domeinkennis), maar die worden in dit cumulatief georganiseerde gesprek niet volledig uitgewerkt.

Dit gesprek is, zoals gezegd, complexer van aard dan het tweegesprek in fragment 5. De beide leerlingen in dat fragment voeren vooral een cumulatief gesprek over de vragen die er in het interview moeten worden gesteld. Ze produceren, net als bij de rapporterende gesprekken, bijna ieder voor zich een aantal vragen, maar gaan daarbij niet, of alleen heel oppervlakkig in op de bijdrage van de ander. Ze produceren procedurele kennis, maar zijn in dat proces slechts globaal op elkaar georiënteerd en er is dus niet echt sprake van een gezamenlijk proces van *co-constructing* en *co-regulating* (Littleton & Mercer, 2013). In gespreksfragment 5 is het doel dat Geke wordt ondersteund in het bedenken van allerlei vragen, zodat ze straks het interview zelfstandig kan afnemen.

In fragment 6 ligt dat wat anders, daar reguleren de leerlingen gezamenlijk een activiteit, namelijk de voorbereiding van een interview, en co-construeren daarbij (terloops) specifieke domeinkennis. Naast *procedurele* kennis (wie gaan we bellen, wat gaan we vragen) staat er ook meer *declaratieve* kennis centraal: wat weten we van de jacht en wat doet de boswachter als hij een jager tegenkomt. Die vragen worden in dit gesprek verder niet uitgewerkt, maar kunnen in de loop van het project leiden tot inzicht in de relatie tussen boswachter en jager, of tot bijvoorbeeld het herstructureren van allerlei foute vooronderstellingen over de jacht. En dat zien we meestal in de data behorend tot deze fase van het project en in dit type peerinteractie. Er is een gezamenlijke oriëntatie op een doel, of een taak, waardoor er (vaker) sprake is van een proces van co-regulatie van activiteiten en co-constructie van begrip.

Doordat er meer leerlingen deelnemen aan de voorbereiding van het interview is er tevens sprake van een complexere structuur in het gesprek. Er lopen verschillende gesprekslijnen naast elkaar. De procedurele vragen vormen de rode draad in het gesprek, daarnaast is er een tweede gesprekslijn rond de vraag welke sporen jagers achterlaten in het bos (ingebracht door Saskia in regel 16) en een derde gesprekslijn over wat de boswachter doet tegen jagers (een vooronderstelling ingebracht door Brecht, in regel 26).

Het belang van het organiseren van samen werken, denken en praten in een KBE voor het opdoen van ervaringen met allerlei verschillende typen taalgebruik wordt in de hier besproken fragmenten zichtbaar. In dergelijke vormen van peerinteractie verrichten de leerlingen allerlei taalhandelingen, waarbij ze de kans krijgen activiteiten te reguleren, kennis te delen en te construe-

ren, en ze doen daarbij allerlei ervaringen op met verschillende mondelinge (en schriftelijke) taalgebruikspraktijken. In dit geval is sprake van werkoverleg en daarin oefenen ze ondermeer in het formuleren van vragen voor een interview, het voeren van een telefoongesprek, of het opstellen van een e-mail met een verzoek.

9.3.2 GESPREKKEN OM DE VOORTGANG TE MONITOREN

In het vervolg van deze paragraaf wordt een aantal voorbeelden besproken waarin een probleem moet worden opgelost binnen een complexe context, waarin nog veel meer speelt. Het zal duidelijk worden dat in procedurele gesprekken in hoge mate sprake kan zijn van complexiteit (in de zin dat er verschillende gesprekslijnen op hetzelfde moment centraal kunnen staan) en dat daarbinnen iets van *exploratory talk* (in de zin van kennis construerende gesprekken) zichtbaar wordt. Het kader van de gesprekken lijkt steeds organisatorisch van aard, maar daarbinnen komen allerlei inhoudelijke problemen aan de orde.

De analyses worden ondermeer gebruikt om meer zicht te krijgen op de vraag volgens welke fasen de (gezamenlijke) kennisconstructie verloopt en vormen daarmee ook de opstap naar hoofdstuk 10.

Voor de helderheid en om de etnografische context van het onderzoek recht te doen, is ervoor gekozen om fragmenten te bespreken die in hetzelfde groepje plaatsvonden gedurende het project 'Arm en rijk' (De Wite Finne, tweede fase van de interventie). Dit project wordt door de leerkracht als een van de meest succesvolle projecten beschreven. De leerlingen hebben uiteenlopende onderzoeksvragen gesteld en ze slagen erin op allerlei verschillende manieren hun informatie te verzamelen: via internet en bibliotheek, via deskundigen, excursies et cetera.

Het groepje leerlingen in de volgende fragmenten, is bezig met een aantal vragen rond *recycling*. In het eerste fragment (7) is sprake van een inhoudelijke episode aan het begin van het project. De fragmenten 8.1-8.5 zijn onderdeel van een gesprek dat een paar weken later, aan het einde van het project, plaatsvindt. In die fragmenten staat geen domeinkennis centraal, maar wordt het probleem besproken dat een van de leerlingen zich niet aan de gemaakte afspraken heeft gehouden.

In fragment 7 doet Nanneke een voorstel waaruit duidelijk wordt dat de leerlingen onder andere een vergelijking willen maken tussen recycling in Nederland en de Derde Wereld. Het fragment laat zien dat de gesprekken in groepjes met elkaar samenwerkende leerlingen complex kunnen zijn en allerlei topics (op hetzelfde moment) kunnen behandelen: gericht op de organisatie, op het maken van afspraken en soms op inhoudelijke kennis van het onderwerp.

Fragment 7: De Wite Finne, bovenbouw; Arm en Rijk, 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
1	Nanneke	<i>((camera aan))</i> we kunnen ook wel bijvoorbeeld iets regelen dat we
2		misschien naar een naar iets kunnen of een museum of een fabriek
3		waar we uitleg krijgen over recyclen hoe dat gemaakt is in de fabriek
4		bijvoorbeeld als uh of en als rij rijke mensen (0.5) uh wat het verschil
5		is dat ze dat bij rijke mensen doen uh in arme landen en in rijke landen
6		hoe ze dat wat het verschil is
7	Harold	wat denk jij dan wat het verschil is
8	Nanneke	ik denk dat ze het in arme landen gewoon met de hand gewoon maken
9		en kinderen die afval op straat vinden van van bijvoorbeeld van blikjes
10		een auto maken en van en dat ut in rijke landen gewoon in de fabriek ()
11		flessen bijvoorbeeld of glazen worden omgesmolten of zo
12	Harold	ja dat is soms zo en euh[
13	Wessel	[ik weet wel een beetje wat het verband is dus
14		euh of het verschil (0.5) hier in de rijke landen maken ze der euh euh
15		melkpakken en zo van maar in die arme landen maken ze der meer
16		kannen en andere dingen van[

In regel 1 formuleert Nanneke een soort deelvraag binnen het onderzoek naar recycling. In een lange beurt begint ze met een concreet voorstel ("we kunnen ook wel bijvoorbeeld") om iets te gaan ondernemen. Ze koppelt aan dat voorstel een reden: "waar we uitleg krijgen over recyclen" en legt dan tenslotte de relatie met de onderzoeksvraag. Harold stelt daarop een directe vraag geadresseerd aan Nanneke. Die vraag is geïnteresseerd, maar ook kritisch van aard ("wat denk je wat het verschil is?"). Nanneke start haar antwoord met "ik denk...". Ze geeft daarmee aan dat ze brainstormt (impliciete kennis probeert te expliciteren). Harold sluit aan bij Nanneke, maar Wessel onderbreekt hem (r.13). Zijn redentatie is in feite van dezelfde strekking als die van Nanneke, maar hij brengt nadrukkelijk naar voren dat het hier handelt om een gezamenlijke intellectuele zoektocht naar "het verband".

Dit fragment is een onderdeel van een gesprek waarbij de leerlingen vooral gericht zijn op procedurele zaken. Ze discussiëren over de onderzoeksvragen en de manier waarop ze die tijdens de uitvoering van het project gaan beantwoorden. De inhoudelijke discussie over recycling vindt dus terloops plaats in de context van het verdelen van taken. De vraag die in regel 7 wordt gesteld is een startpunt voor een kritische en verkennende reflectie met betrekking tot het thema van de onderzoeksvraag. Uit de uitgebreide bijdrages van Nanneke, Wessel en Harold wordt iets zichtbaar van de impliciete kennis die ze over het onderwerp hebben. Ook wordt hier wat zichtbaar van het proces van (gezamenlijke) kennisconstructie: Nanneke doet een voorstel, inclusief argumenten, zodat de anderen wellicht overtuigd zullen zijn van de waarde van dat voorstel. Hierop wordt dan door Harold gereageerd, niet in cumulatieve zin, maar hij stelt een verdiepende

vraag, met de bedoeling iets meer te weten te komen. Dat dwingt Nanneke tot een reactie, waarin ze het voorstel verduidelijkt en ook een hypothese formuleert ten aanzien van de centrale onderzoeksvraag van het groepje. Harold bevestigt die redentatie (ze zijn het dus eens) en Wessel breidt 'het voorbeeld' van Nanneke uit. Zijn uitbreiding is niet zozeer inhoudelijk van aard, maar hij herhaalt het punt van Nanneke en gebruikt daarbij academische taal (Mercer, 1995; Burns, Griffin & Snow, 1999; Schleppegrell, 2004).

In de volgende serie fragmenten (8.1-8.5) gaat het om een gesprek in hetzelfde groepje leerlingen, maar nu zijn ze veel verder in het project. De datum van de presentatie komt steeds dichterbij en de druk om alles op tijd klaar te krijgen neemt toe. De discussie is gericht op de relatie tussen de uitwerkingen van de leerlingen en de onderzoeksvragen. De afspraak is dat iedere uitwerking een hoofdstuk moet worden in een boekje dat ze willen publiceren.

In die discussie wordt uiteindelijk duidelijk dat een leerling (Ruth) zich niet aan de afspraak heeft gehouden, maar er speelt zich veel meer af in de interactie.

Aan het begin van het gesprek is er een discussie over allerlei kleine probleempjes. De leerlingen praten door elkaar en in regel 29 neemt Nanneke dan de leiding.

Fragment 8.1: De Wite Finne, bovenbouw; Wat hebben we ook al weer afgesproken? 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
29	Nanneke	[ik ik ga even de hoofdstukken voorlezen en je moet even
30		zeggen (0.5) als je (0.5) dat hoofdstuk hebt (0.5)
31	Ruth	hej maar [is het
32	Nanneke	[wat gebeurt er met afval
33	Ruth	ik heb deze alleen niet helemaal (0.5)
34	Wessel	oh ik heb ook wat gebeurt er met afval
35	Nanneke	ja [jij moest een andere
36	Ruth	[ik moest nee ik moest deze doen van juf
37		((harold komt de klas in))
38	Nanneke	nee jij moest wat gebeurt er met afval [in nederland
39	Ruth	[in nederland ja
40		(0.7)
41	Harold	ik heb dat ook ((wijst iets aan op het papier))
42	Nanneke	dat moet er nog even=
43	Ruth	=heb jij die ook
44	Harold	ja (1.0)
45	Nanneke	wacht even maar jij had toch niks?
46		((er volgt soort woordenwisseling, niet goed te verstaan))
47	Harold	jawel ik had die
48	Ruth	((onverstaanbaar))
49	Wessel	((probeert er een tussen te komen)) he maar we hadden afgesp,
50		maar we we hadden toch afgesproken wie wat zou doen
51	Ruth	maar heb je al wat

52	Harold	ja ((en draait zich dan naar wessel die volhoudt))
53	Wessel	we zou we hadden afgesproken wie wat zou doen maar nou en
54		maar nou iss er iemand die gooit het helemaal in de war

Nanneke doet in regel 29 een voorstel aan de groep ("Ik ga even de hoofdstukken voorlezen en je moet ..."). Met die opmerking krijgt ze de aandacht van de hele groep. De inhoud van het eerste hoofdstuk van het geplande boekje levert al direct een probleem op. Ruth geeft aan dat ze dat hoofdstuk heeft opgepakt, "maar niet helemaal". Dat is niet het enige probleem, want Wessel maakt duidelijk dat hij zich met dezelfde onderzoeksvraag heeft beziggehouden, namelijk "wat gebeurt er met afval?". Nanneke geeft dan aan dat Ruth deze vraag ook helemaal niet moest doen, maar daar is Ruth het niet mee eens. Nanneke overtuigt haar echter direct door te zeggen dat ze aan de slag moet met "wat gebeurt er met afval in Nederland". Ruth vult haar in overlap aan, waarmee duidelijk wordt dat er alleen maar sprake was van een misverstand.

Harold is inmiddels de klas binnengekomen en heeft het staartje van de discussie nog net gehoord. Het blijkt dat het probleem helemaal nog niet is opgelost, want nu geeft ook Harold aan dat hij zich met dezelfde onderzoeksvraag als Ruth heeft beziggehouden. Dan gaat een aantal leerlingen door elkaar heen praten, omdat ze er niets meer van begrijpen. Wessel vat het probleem samen: "we zou we hadden afgesproken wie wat zou doen maar nou en maar nou iss er iemand die gooit het helemaal in de war".

Zijn samenvatting, of conclusie is interessant omdat door deze interventie in regel 53 de leerlingen weer wat tot rust komen, maar het probleem is nog niet opgelost. De verschillende onderzoeksvragen worden nu hardop voorgelezen en langzaam maar zeker wordt duidelijk welke vragen zijn uitgewerkt en welke niet. In de discussie hebben alle leerlingen initiatieven en het complexe van het overleg is dat het probleem door de leerlingen vanuit verschillende perspectieven (en rollen) wordt opgepakt. Harold benadert het van een afstand en zijn initiatieven zijn vooral rationeel. Hij probeert greep te krijgen op wie welke onderzoeksvraag heeft uitgewerkt. Wessel is meer emotioneel betrokken en maakt zich ook zorgen over de sfeer die er heerst. Nanneke lijkt zich vooral verantwoordelijk te voelen voor het groepsproces en ze probeert leiding te geven aan het gesprek: ze stelt vragen, verdeelt beurten, vat samen spreekt af en toe met stemverheffing als er teveel door elkaar wordt gesproken.

Het lukt de groep maar niet om precies zich te krijgen op wat er nu mis is gegaan.

Fragment 8.2: De Wite Finne, bovenbouw; misschien kunnen we beter..., 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
88	Harold	[misschien kunnen we beter
89		misschien kun je beter eerst zeggen van (.) welke vraag hebben we nog
90		niet beantwoord (0.7)
91	Nanneke	maar je kan eerst [beter dit doen want straks want niet iedereen heeft
92		nog een hoofdstuk

93	Wessel	[ja dat doen we (0.8) nee niet iedereen [heeft het af
94	Nanneke	[dan kan nie-
95		mand bezig dan kan niemand be[zig
96	Wessel	[nee oke

In regel 88-90 doet Harold dan een nieuw voorstel, waarop weer een korte discussie volgt. Het onderling overleg speelt zich dus veel af op het niveau van het doen van voorstellen, zonder dat ze echt greep krijgen op het probleem dat als topic centraal staat.

Nanneke blijft heel gedreven om iedereen aan het werk te krijgen en vooral ook het werk eerlijk te verdelen. Er worden tips gegeven hoe je snel nog het een en ander zou kunnen vinden en verwerken, bijvoorbeeld door een filmpje op te zoeken en dan goed te luisteren en dat dan op te schrijven en er een verslagje van te maken.

Uiteindelijk wordt het probleem teruggebracht tot de essentie (zonder dat dit wordt uitgesproken): het is vooral Ruth die nog wat moet aanleveren en de vraag is hoe ze dat probleem gaan oplossen. In het volgende fragment gaat het gesprek over Ruth, die zelf helemaal geen bijdrages (meer) levert.

Fragment 8.3: De Wite Finne, bovenbouw; jij hebt nog helemaal niks, 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
111	Nanneke	ja maar jij moet ook nog je zelf je [hoofdstuk want je hebt
112	Wessel	[ja
113	Nanneke	nog helemaal niks je kan beter eerst je eigen hoofdstuk doen
114	Wessel	ja
115	Harold	ik heb een site
116	Nanneke	hij heeft een site voor zichzelf je moet nu met je eigen[
117	Harold	[ja ik[
118	Nanneke	[hoofdstuk
119		gaan (beginnen)
120		((leerlingen praten door elkaar))

In regel 111 richt Nanneke zich tot Ruth ("ja maar ...") en maakt duidelijk dat Ruth nog geen tekst heeft aangeleverd voor een van de geplande hoofdstukken in het werkstuk dat de groep aan het schrijven is. Wessel haakt halverwege in op het voorstel dat Nanneke aan het formuleren is en Harold reageert in regel 115 aansluitend op dat voorstel met een kritische ondertoon.

Het lukt Nanneke, ondanks haar pogingen niet om het gesprek ordelijk te laten verlopen en het gevolg is dat de luidruchtigste leerlingen de aandacht op zich weten te vestigen en dat Ruth even

helemaal niet meer meedoet aan het gesprek. Ook Wessel komt niet meer aan het woord en gaat steeds ongelukkiger kijken. Hij steekt een keer zijn hand op, begint met een zin, maar stopt weer. Hij zucht en zwaait dan met zijn hand. Ook dat helpt niet. Hij tikt dan even heel zacht met gebalde vuist op de tafel.

Harold concludeert dan dat deze manier van praten niet tot gewenste resultaten leidt. Hij stelt voor om elkaar te laten uitpraten. Wessel steekt weer zijn hand omhoog, maar zegt niks. De anderen gaan op een wat rustiger manier door, zonder te zien dat Wessel iets wil bijdragen aan de discussie. Wessel fronsst zijn wenkbrauwen, doet zijn hand weer naar beneden en mompelt iets, dan hakt hij (voor zichzelf) de knoop door: “zal ik maar gewoon beginnen”. Hij wacht niet af, verlaat zijn plaats en gaat achter de pc zitten. Nanneke gaat door met het verdelen van taken.

Fragment 8.4: De Wite Finne, bovenbouw; even de ander laten uitpraten, 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
122	Harold	[ik denk dat we
123		even goed dat we even de ander laten uitpraten voordat we weer gaan
124		e:hm pr[voordat je zelf gaat praten want anders (.) komt er
125	Wessel	((<i>vanaf zijn plaats achter de pc</i>))
126		[voor discussiëren
127	Harold	inderdaad een discussie van (0.5) wie is nou aan het praten en dan
128		wordt het op het laatst geschreeuw en geen gepraat
129	Nanneke	oké ga verder ((<i>lacht</i>)) hmoemh Harold dan moet je wel aan [NAAM]
130		vragen als die die site kan vertalen want tis (.) engels. dus

Harold pleegt in regel 122 een interventie op het niveau de communicatie en van de *ground rules* (Davies, Mercer & Wegerif, 2000). Hij doet een suggestie om een gespreksregel in te voeren tijdens de discussie en Wessel krijgt daarmee ondersteuning voor een punt dat hij al steeds (verbaal en nonverbaal) onder de aandacht probeerde te brengen. De interventie van Harold (“even de ander laten uitpraten”) leidt nu ook tot een soort eensgezindheid in de groep en ze richten zich nu gezamenlijk op het probleem. In fragment 8.5 zien we hoe ze dit aanpakken.

Fragment 8.5: De Wite Finne, bovenbouw; jij met Wessel oké? 2009-1.

	SPREKER	TRANSCRIPT
148	Harold	[we kunnen ook twee een vraag
149		doen, ((<i>Harold steekt zijn armen omhoog</i>)) (1.0) ik bedoel eh als we nog
150		een vraag de derbij doen dan krijgen we wel meer
151	Nanneke	[je mag ook sa
152	Harold	meer het risico=

- 153 Nanneke =dat et n[iet af is.
 154 Harold [dat et dat et niet af is ja=
 155 Nanneke =w wi wil je ook samen doen met Wessel of Harold?=
 156 Ruth =welke?=
 157 Harold =e:h die ((*wijst op het papier*))=
 158 Nanneke = hoeveel kan je recyclen of <hoeveel van het afval (wordt gescheiden)
 159 mag je kiezen met < ((*wijst op het papier*))=
 160 Ruth =maakt me niet zoveel uit (0.75)
 161 Nanneke met Wessel? ((*wijst op het papier*))
 162 Ruth is goed

Harold maakt vanaf regel 148 duidelijk dat ze een afweging moeten maken en hij stelt voor om dan de laatste onderzoeksvraag maar over te slaan in verband met de tijd. Nanneke ziet problemen, maar Harold houdt vol en ze besluiten dat je ook best samen aan een vraag kunt werken. Pas in regel 156 komt Ruth weer in beeld. Wanneer haar een voorstel wordt gedaan om te gaan samenwerken accepteert ze dat (door middel van minimale respons).

In de serie fragmenten die hierboven zijn besproken wordt andermaal bevestigd dat de manier waarop leerlingen tijdens de uitvoering van een project onderling gesprekken voeren, veelal het karakter van werkoverleg heeft. Ze hebben gezamenlijk een onderzoeksvraag bedacht, een plan uitgewerkt en hebben in meer of mindere mate een gezamenlijk doel (of eindproduct) voor ogen. Dat leidt tijdens de uitvoering van het plan tot een hoge betrokkenheid op elkaar en tot gesprekken waarin ze werkzaamheden op elkaar afstemmen en die werkzaamheden ook monitoren. Tevens wordt duidelijk dat deze procedurele gesprekken erg complex van aard kunnen zijn, waarbij er heel veel wordt geëist van de verbale en intellectuele vaardigheden van de leerlingen. Het doel in dit gesprek is om de laatste puntjes op de i te zetten, om de overgang van uitvoering naar presentatie te maken, maar er doet zich vervolgens een probleem voor. Dat probleem komt niet voort uit een *knowledge conflict* (Piaget, 1926, 1968) en is ook niet *idea-centric* (Scardamalia, 2002), maar is meer procedureel, praktisch, of persoonlijk van aard. De leerlingen verrichten binnen één gesprek diverse taalhandelingen die er op zijn gericht om het probleem te definiëren, om het op te lossen en tegelijkertijd zijn er pogingen om ook de communicatie zelf ter discussie te stellen. De leerlingen zijn natuurlijk nog heel onervaren in het voeren van dergelijke complexe, probleemgerichte gesprekken en dat leidt soms zelfs tot 'geruzie' en onvrede over het verloop van de discussie (dat gaat gepaard met stemverheffingen, of juist teruggetrokken gedrag). Die lastige communicatieve situaties getuigen echter wel van betrokkenheid en van de wil om gezamenlijk tot een oplossing te komen.

Het gesprek is vooral te karakteriseren binnen de kaders die Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez en Wegerif (2006) stellen: "We believe that the concept of co-construction in general, and 'co-constructive talk' in particular, can also be productively employed to characterise a much wider scope of collaborative activities and discussions children display when working together to solve problems of very different nature and in many educational contexts (...)" (p. 93).

De bevindingen die in deze paragraaf zijn besproken bevestigen de conclusies van Rojas-

Drummond e.a. (2006). Tijdens de uitvoering van de projecten werken de leerlingen samen en in die situaties kunnen gesprekken de kenmerken hebben van *exploratory talk*, maar afhankelijk van het onderwerp, het probleem, de taak, of de context zijn die gesprekken dus veelal heel anders van aard.

Op grond van wat zichtbaar wordt op de videobeelden en van de evaluaties in het logboek van de leerkracht kan worden geconcludeerd dat er tijdens dit project veel is geleerd. Naast het hier besproken onderwerp *recycling* is er bijvoorbeeld een groepje leerlingen bezig geweest met (het oplossen van) de kredietcrisis. Die leerlingen voeren niet alleen onderling overleg, bestuderen allerlei (web)teksten, maar hebben ook een medewerker van een bankinstelling geïnterviewd en hebben uiteindelijk zelfs mailcontact gehad met de (toenmalige) Minister van Financiën Wouter Bos.

Ook het groepje dat zich op eigen initiatief bezighoudt met een onderzoek naar de verschillen tussen 'recycling in Afrika' en 'recycling in Nederland', heeft intensief overleg gevoerd, taken verdeeld, waarbij alles gericht was op het maken van een boekje. Het is de leerlingen van de verschillende groepjes gelukt om uiteindelijk een gezamenlijk product op te leveren en dat te presenteren aan de rest van de klas. In die zin zijn de gesprekken die hier tussen leerlingen onderling gevoerd worden vergelijkbaar met wat er in het vorige hoofdstuk onder *knowledge building discourse* werd besproken. De leerlingen zijn doelgericht, lossen problemen op als dat nodig is en creëren eerst en vooral een gezamenlijk product en daarbij zullen de leerlingen individueel, ook (terloops) nog genoeg leren.

9.4 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

De peerinteractie die plaatsvond tijdens de projecten behorend tot de interventie *Ruimte voor leren* stond in dit hoofdstuk centraal. Die gesprekken zijn gepresenteerd in een drietal verschijningsvormen, namelijk gesprekken om elkaar iets te *rapporteren* (en die vooral tijdens het opstarten van een project centraal staan), gesprekken om een activiteit te *plannen*, en gesprekken om de uitvoering te *monitoren*.

De ontwikkeling van de peerinteractie, in termen van variatie in interactionele patronen, is gedurende de interventie niet zo duidelijk zichtbaar als bij de klassikale interactie (hoofdstuk 8). Gesteld kan worden dat de meeste leerkrachten nog niet veel ervaring hebben met het organiseren van het samenwerkend leren en de leerlingen dus ook niet. Samen werken in kleine groepjes is op de meeste scholen een werkvorm die hoogstens af en toe wordt toegepast, maar het is zeker geen structureel onderdeel van de alledaagse praktijk in de klas. Tijdens de interventie doen de leerkrachten en hun leerlingen veel ervaring op met het samen werken, denken en praten in kleine groepjes. Er mag verondersteld worden dat die ervaring ertoe heeft geleid dat leerlingen zich van een nieuw type *educational discourse* zijn gaan bedienen.

Een tweede ontwikkeling is die van de verschuivende aandacht (bij de deelnemende leerkrachten) voor de (onderwijskundige) organisatie en de verdeling van de rollen tijdens het samenwerkend leren, naar aandacht voor de kwaliteit van het taalgebruik tussen leerlingen onderling. Er komt meer aandacht voor het geven van feedback (aan elkaar), voor het formuleren van ade-

quate onderzoeksvragen en soms zijn leerkrachten zelfs globaal georiënteerd op het bespreken van de gespreksregels van het overleg.

In *rapporterende* gesprekken worden de eerste ideeën voor een onderzoek rond een bepaald projectthema besproken. Conform het voorstel in het stappenplan (behorend bij de interventie *Ruimte voor Leren*) krijgen de leerlingen de opdracht om na een brainstormend kringgesprek eerst individueel ideeën te genereren. Het gevolg van die opdracht is dat leerlingen vervolgens in tweetallen die eigen ideeën aan elkaar vertellen. Ze geven elkaar feedback, doen (nieuwe) suggesties, maar over het algemeen blijven de gesprekken op het niveau van elkaar verslag doen, waardoor er wel kennis wordt gedeeld, maar er (binnen dit door de leerkracht geïntroduceerde format) weinig gelegenheid is voor explorerende gesprekken over de inhoud van het thema. Soms gebeurt dat wel, maar dan altijd binnen de kaders van een verder rapporterende context. Opvallend is dat de leerlingen binnen dit type peerinteractie de rollen van verteller en vragensteller strikt van elkaar scheiden. Als de ene leerling vertelt, stelt de ander de vragen, doet suggesties (inhoudelijk en procedureel) en geeft feedback. Als er geen vragen meer bedacht kunnen worden, wisselen de leerlingen van rol. Dit betekent dat dit type peerinteractie, dat toch vooral lijkt te worden gevoerd in de context van een schoolse opdracht, wordt gekenmerkt door een zekere mate van ongelijkwaardigheid tussen de gespreksdeelnemers. Dat mag bijzonder worden genoemd, omdat in publicaties over peerinteractie juist die gelijkwaardigheid tussen de gespreksdeelnemers als krachtig element wordt gepresenteerd.

De gesprekken om een *activiteit te plannen* (tijdens de uitvoering van een project) zijn vaak cumulatief (opsommend) van aard. Ze kunnen ook heel complex zijn. De leerlingen doen allerlei bijdrages om bijvoorbeeld onderzoeksvragen te formuleren, of (zoals de in paragraaf 9.3.1 gepresenteerde voorbeelden van) vragen ter voorbereiding van een interview met een deskundige buiten de school.

In dergelijke gesprekken zijn de leerlingen gericht op elkaar en op het doel van de interactie. Dat doel is niet alleen inhoudelijk (dus gericht op een bepaald onderwerp), maar ook gericht op een specifiek taalgebruiksgenre (werkoverleg, doen van onderzoek, interview voorbereiden et cetera). Ze realiseren veel (en soms lange) beurten en bouwen voort op eerdere suggesties van anderen.

In gesprekken om de *voortgang te monitoren* staan de gemaakte afspraken en de verdeling van de taken veelal centraal. Er is dus wederom sprake van een overwegend procedureel gesprek, maar in de voorbeelden die zijn besproken, wordt duidelijk dat ook deze gesprekken zeer complex van aard kunnen zijn. In de interactie lopen allerlei gesprekslijnen naast en door elkaar, waardoor er veel van de leerlingen wordt gevraagd. Er doen zich tijdens de uitvoering van een project allerlei (praktische) problemen voor die in de interactie moeten worden besproken en opgelost. Dat betekent dat leerlingen allerlei taalhandelingen moeten verrichten om het uiteindelijke doel te bereiken. Dat doel is een gezamenlijk eindproduct (bijvoorbeeld een mondelinge presentatie, een informatief boekje, of een maquette).

Aan de hand van de hier gepresenteerde data wordt bevestigd wat ook al in ander onderzoek werd geconstateerd, namelijk dat door het organiseren van peerinteractie het leren van de kinderen in principe in een meer dialogisch perspectief wordt geplaatst. Daar kan ondermeer aan worden toegevoegd dat er ook niet al te veel instructie (van de leerkracht) voor nodig is om die peerinteractie *goed* te laten verlopen. Binnen het werken in een KBE en dus tijdens de gesprekken die leerlingen dan onderling voeren, is er nauwelijks of geen sprake van ordeverstoringen, de leerlingen zijn betrokken bij het (inhoudelijk) thema, bij de uitvoering en op elkaar, en zijn goed in staat om het centrale doel van het gesprek op functionele wijze gezamenlijk te realiseren.

In het theoretisch kader (hoofdstuk 3) en in het interventie-ontwerp (hoofdstuk 6) staat *exploratory talk* (Mercer, 1995; Mercer & Littleton, 2007) als voorbeeld van de manier waarop gesprekken in een KBE zouden moeten verlopen centraal. *Exploratory talk* is dan in feite de enige concretisering van het type interactie dat door Scardamalia en Bereiter (1994, 2006) een *knowledge building discourse* (KBD) wordt genoemd. Op basis van de onderzoeksdata en in de lijn van Rojas-Drummond e.a. (2006) kan echter worden gesteld dat in de peerinteractie gedurende de projecten van *Ruimte voor leren* meestal niet echt sprake is van redeneringen en argumentaties (= *explicit reasoning*) over domeinkennis. Dat komt omdat er ook geen sprake is van een taak (of doel) die dergelijke spreek- en denkhandelingen vereisen. De leerlingen zijn bezig een project uit te voeren en zijn daarom vooral georiënteerd op het maken van afspraken en het verdelen van taken. Dat leidt in de verschillende fasen van het project tot gesprekken die als procedureel gekarakteriseerd kunnen worden maar wel doelgericht van aard zijn. Bij het 'gezamenlijk managen van taken' zijn de leerlingen dan ook in hoge mate op elkaar georiënteerd, zeker wanneer er sprake is van groepjes leerlingen die in een vaste samenstelling tijdens de uitvoering van een project werken in de richting van een gezamenlijk resultaat. We zien dan ook een bevestiging van de eerder gedane observatie dat *co-regulating activities*, naast *co-constructing knowledge* een van de centrale kenmerken zijn van het samen werken, denken en praten in een kleine groep (Littleton & Mercer, 2013).

Rojas-Drummond e.a. (2006) constateren op basis van hun onderzoek bovendien dat peerinteractie verschillend getypeerd moet worden, afhankelijk van de specifieke activiteit die wordt uitgevoerd. In feite sluiten die conclusies aan bij het vorige hoofdstuk (8), waarin de functies van verschillende participatiekaders voor het leren werden getypeerd. Peerinteractie vindt dus afhankelijk van de taak of het doel van het gesprek, plaats binnen wisselende participatiekaders. Dat betekent dus dat in leergesprekken (tussen leerlingen onderling, maar dat geldt natuurlijk ook voor klassikale interactie) niet altijd sprake kan zijn van een proces van *co-constructing knowledge*. Soms worden er ideeën (in serie, of cumulatief) gegenereerd, soms wordt er alleen gerapporteerd, soms worden er procedures vastgesteld en soms staat domeinkennis (declaratieve kennis) centraal. In elk van die gesprekstypen is sprake van een ander type taalgedrag, dus van een ander type *language-in-use*.

In een recent artikel spreekt Bereiter (2014) in dit verband overigens niet meer van procedurele versus declaratieve kennis, maar van *practical knowledge* versus *principled practical knowledge*.

Principled practical knowledge (PPK) is “(...) both procedural and declarative. It is knowledge of how to achieve practical objectives but it is also knowledge that can be communicated symbolically, argued about, combined with other propositions to form larger structures, and so on. Furthermore, PPK is not merely a description or codification of practice. Although it is created in the process of solving problems, it involves additional effort and it can play an active part in advancing the problem-solving or productive process.” (p. 5)

In vergelijking met *practical knowledge* (= procedurele kennis) gaat PPK verder dan (het bespreken van) wat strikt noodzakelijk is binnen een gegeven taak. PPK gaat bijvoorbeeld ook over problemen van meer theoretische aard (*basic scientific theory*) waarbij dan niet het verklaren, of voorspellen als doel centraal staat, maar het oplossen van praktische problemen.

Het concept PPK levert dus een alternatieve typering op voor gesprekken (tussen leerlingen) waarin meer gebeurt dan alleen het produceren van procedurele kennis.

In relatie tot leren in een dialogisch perspectief, kan in het verlengde van hoofdstuk 3 ook worden gesteld dat er in peerinteractie vrijwel altijd sprake van *doing understanding* en van het demonstreren van kennis (Koole, 2010, *te versch.*). Er wordt door de leerkracht geen kennis geïnstalleerd (MacBeth, 2000), maar leerlingen krijgen de kans om die kennis, ook al is die veelal procedureel van aard, zelf te construeren. In dat proces van gezamenlijke kennisconstructie is hier op een bijzondere wijze sprake van *co-constructing knowledge* en *co-regulating activities* (Littleton & Mercer, 2013).

Ontlokken van gesprekken met *exploratory talk*

In hoofdstuk 7 is al ingegaan op de manier waarop de projecten in de klas kunnen leiden tot een hoge mate van betrokkenheid van de leerlingen. In dit hoofdstuk is de vraag vooral hoe die betrokkenheid zich vertaalt in de interactie tussen de leerlingen: wat zeggen ze, hoe organiseren ze die gesprekken en welke relatie is er tussen dat taalgebruik en leren?

Wanneer we het taalgebruik van leerlingen willen kwalificeren in termen van leerzaamheid, dan zou bij een herontwerp van de interventie gepoogd moeten worden de leerlingen, naast de gesprekken die ze nu al voeren, ook meer gesprekken met *exploratory talk* te laten voeren.

De kracht van de gesprekken die leerlingen tijdens de uitvoering met elkaar voeren, ligt in de natuurlijke setting ervan en in het doelgerichte karakter (we gaan iets maken, iets doen, iets regelen). Procedures zijn dan functioneel, ze vormen een belangrijk kader van die gesprekken.

Binnen die kaders moeten leerlingen (en leerkrachten als hun begeleiders) echter gaan inzien dat er ook ruimte mag worden genomen voor (functionele) gesprekken over domeinkennis: Wat heb je precies onderzocht? Wat heb je gevonden? Is die informatie betrouwbaar? Klopt het? Ook is het wellicht belangrijk om te onderstrepen dat de groep als geheel (meer) verantwoordelijkheid moet krijgen voor wat er wordt vastgelegd in presentaties, verslagen en werkstukken en dat je die teksten dus inhoudelijk moet bespreken (en niet klakkeloos moet samenvoegen tot één tekst).

Om die gerichtheid op domeinkennis meer te gaan bespreken in de groep, zullen leerkrachten tijdens de begeleidingsgesprekken in het team (behorend tot de interventie) veel eerder en na-

drukkelijker moeten worden ondersteund bij het creëren van optimale voorwaarden ten behoeve van het organiseren van het samen werken, denken en praten in kleine groepjes. Die begeleiding kan zich dan (in algemene zin) richten op de bewustwording van de kracht van gesprekken tussen leerlingen onderling, op de mogelijke variatie in die gesprekken en de functies die de verschillende typen peerinteractie vervullen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie.

Exploratory talk moet dan worden opgevat als een van de mogelijke gespreksvarianten van het samen werken tussen leerlingen. Deze vorm komt in de projecten nog onvoldoende uit de verf en dat kan wellicht worden verbeterd door de groepsleden meer gedeeld verantwoordelijk te maken voor het eindproduct. Die gedeelde verantwoordelijkheid zou dan vooraf en naderhand in kringgesprekken aan de orde kunnen komen, maar het is ook mogelijk om bijvoorbeeld een hulpkaart (of een instructievideo) voor leerlingen te ontwerpen, waarin ze suggesties krijgen om de door een individuele leerling gevonden informatie behorend tot een deelvraag van het onderzoek gezamenlijk te bespreken en ook gezamenlijk een antwoord te formuleren.

Het gezamenlijk formuleren van *ground rules* (Dawes, Mercer, Wegerif, 2000) zou in die context een krachtige aanvulling kunnen zijn in het opdoen van een leerzame taalgebruikservaring.

In de hoofdstukken 8 en 9 is uit de voorbeelden al wel duidelijk geworden dat er niet alleen Nederlands wordt gesproken tijdens de uitvoering van de projecten, maar dat leerlingen (en soms de leerkracht) ook gebruik maken van het Fries. In hoofdstuk 10 wordt ingegaan op de manier waarop het Fries naast het Nederlands een plek krijgt in het werken en leren in een KBE.

CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING ALS EEN INTERACTIONEEL FENOMEEN VAN GEZAMENLIJKE KENNISCON- STRUCTIE IN MEERTALIGE KLASSEN

10.1 INLEIDING

De interventie *Ruimte voor leren* heeft plaatsgevonden op (zeer) kleine basisscholen in een meertalige context. Een van de uitgangspunten van de interventie is dat *goed* onderwijs van leerkrachten vraagt verschillen tussen (groepen) leerlingen als uitgangspunt te nemen. Analooq daaraan mag van een onderzoeker (en onderwijsadviseur) worden verwacht dat er rekening wordt gehouden met de verschillen tussen scholen en leerkrachten. De vijf deelnemende scholen verschillen van elkaar, maar zijn op een aantal (voor dit hoofdstuk relevante) punten ook zeer goed vergelijkbaar. Alle scholen staan in het plattelandsgebied van Fryslân en zijn klein tot zeer klein (tussen 23 – 100 leerlingen). Er is, in tegenstelling tot bijvoorbeeld de zogenaamde *Trijetalige Skoallen*, op geen van de scholen taalbeleid geformuleerd ten aanzien van het gebruik van het Fries (en het Engels) naast het Nederlands en ook de praktijk van het meertalig taalgebruik in de klassen is op alle scholen in grote lijnen vergelijkbaar. Uit de gesprekken met leerkrachten wordt namelijk duidelijk dat men in de projectscholen vanaf groep 1 het Nederlands ziet als de eerste taal (dat is de school- en instructietaal) en het Fries als de omgangstaal tijdens meer informele situaties. De leerkrachten waarderen het Fries en de meertalige situatie als positief, het Fries wordt er als vak ook onderwezen, maar dat heeft (nog) niet geleid tot bewust beleid ten aanzien van het gebruik van het Fries, respectievelijk het Nederlands bij allerlei specifieke activiteiten of bij specifieke vakken.

Uiteraard zijn er binnen die geschetste algemene situatie met betrekking tot de meertaligheid ook allerlei verschillen. Het team van De Ikebeam bestaat voor het merendeel uit Nederlandstalige leerkrachten, die het Fries vooral receptief beheersen, en een vrij groot deel van de leerlingen blijkt daar ook het Nederlands als eerste taal te hebben. Op de scholen De Earrebarre en De Oesdrip ligt dat anders: de meeste leerkrachten en leerlingen hebben het Fries als moedertaal. De Wite Finne is een wat grotere school in een forensendorp; de sociaaleconomische situatie van de ouders is er relatief ‘hoog’ en er zitten in vergelijking met de andere scholen minder van huis uit Friestalige leerlingen op. Ten slotte is er op de kleinste en meest geïsoleerde school, De Lytse Romte, gedurende de interventieperiode gewerkt met twee verschillende teams. Door omstandigheden is na 2009 het gehele lesgevende team vervangen door andere leerkrachten. Tot 2009

waren de leerkrachten in de onderbouw van huis uit Friestalig en in de bovenbouw Nederlands-talig, na 2009 is dat net andersom. De gebruikte taal tussen de leerlingen onderling is hier overwegend Fries.

Ondanks het feit dat veel leerkrachten (bewust of onbewust) het Nederlands zien als de eerste school- en instructietaal en ondanks het ontbreken van relevant (taal)beleid op de deelnemende scholen, wordt in de data duidelijk dat het Fries naast het Nederlands een belangrijke rol speelt in het leren en werken van de leerlingen. Die rol wordt in dit hoofdstuk nader besproken.

In aansluiting op het geschetste theoretisch kader (in de hoofdstukken 2 en 3), maar vooral in aansluiting op hoofdstuk 4 (over twee- en meertaligheid), wordt in dit hoofdstuk ingegaan op de vraag hoe van huis uit Friestalige leerlingen (en hun leerkrachten) naast het Nederlands wel of niet gebruik maken van het Fries. Er wordt ingegaan op de vraag welke patronen van *conversational code switching* (Auer, 1984, 1998) voorkomen in de klassen en wat de betekenis is van het wisselen van de taal door leerlingen in één gesprek. In navolging van Li Wei (2014) gaat het daarbij met name over de vraag wat de rol van het *code-switchen* is in het proces van (gezamenlijke) kennisconstructie. Zoals in hoofdstuk 4 is betoogd moet het afwisselend gebruik van verschillende talen door een meertalige persoon worden opgevat als een vorm *translanguaging* (Garcia, 2009). Meertaligheid moet dus niet worden opgevat als dubbele eentaligheid, maar meertalige personen maken afhankelijk van de specifieke taalgebruikssituatie, genuanceerd gebruik van beide talen.

In dit hoofdstuk gaat het dus bijvoorbeeld niet om *code-switching* als een uiting van het niet adequaat beheersen van het Nederlands door een van huis uit Friestalige leerling (wat natuurlijk ook voorkomt), maar met name om de functies van het afwisselend gebruik van het Fries en Nederlands tijdens de uitvoering van de projecten van *Ruimte voor leren*.

In paragraaf 10.2 wordt allereerst een globaal beeld geschetst van de tweetaligheid in de klassen, zoals die in de data naar voren is gekomen. Het gaat dan vooral om de vraag welke plaats het Fries naast het Nederlands heeft in klassikale interactie en in de interactie tussen leerlingen onderling.

Vervolgens staan er in dit hoofdstuk een drietal onderwerpen centraal, namelijk *conversational code-switching* (CCS) in meertalige klassen, waarin, aan de hand van Auer (1995, 1998), de meest voorkomende patronen van CCS worden besproken (paragraaf 10.3). In paragraaf 10.4 wordt vervolgens ingegaan op het afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands tijdens klassikale interactie in de onderbouw. In paragraaf 10.5 wordt dan ingegaan op de cognitieve functie van CCS in peerinteractie. In de literatuur wordt meestal de sociale functie van *code-switching* benadrukt (Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 1993) maar hier wordt ingegaan op de rol van het afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands (in peerinteractie) voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. In dat proces van (gezamenlijke) kennisconstructie staat in de getoonde voorbeelden, net als in hoofdstuk 8 en 9, vooral de procedurele kennis centraal.

10.2 BEVINDINGEN MET BETREKKING TOT TWEETALIGHEID IN DE KLAS: HET GLOBALE BEELD

In deze paragraaf wordt besproken hoe de tweetaligheid in de klas zich in algemene zin manifesteert. Die bevindingen zijn behalve op pen/paper-observaties in de klas, vooral gebaseerd op videoregistraties van het werken in de klas, die gedurende de onderzoeksprojecten zijn gemaakt. Het merendeel van die video-opnames is door de leerkrachten zelf gemaakt, waarbij tijdens plenaire activiteiten vaak de camera op statief gedurende een langere tijd op de groep gericht was, terwijl het groepswork vaak uit de hand is gefilmd. Een deel van die data is getranscribeerd, met het oog op zorgvuldige analyse van bijvoorbeeld de details van de geobserveerde *code-switching* in de klas.

In deze paragraaf worden algemene bevindingen met betrekking tot de meertaligheid in de deelnemende scholen gepresenteerd. Die algemene bevindingen moeten worden begrepen vanuit de context waarin de interventie heeft plaatsgevonden. De scholen zijn allen gesitueerd in het hart van het Friese platteland, veel leerlingen zijn van huis uit Friestalig en datzelfde geldt voor een groot deel van de leerkrachten. Het leren vindt dus plaats in een meertalige context, een context die soms zelfs als een diglossie-situatie kan worden aangemerkt. De bevindingen hebben alleen betrekking op het taalgebruik dat plaatsvindt gedurende de uitvoering van de projecten en hebben dus geen betrekking op de andere onderdelen van het curriculum. Meer dan 80% van de videodata is verzameld in de bovenbouw van de deelnemende scholen (groepen 6, 7 en 8).

In die context is het opvallend dat in het overgrote deel van het werken in projecten sprake is van het Nederlands als voertaal in de klassen. Dat geldt overigens vooral voor klassikale situaties, waarin de leerkracht een grote rol speelt. De leerkracht neemt in die gesprekken over het algemeen het initiatief en doet dat in het Nederlands, met als gevolg dat de gesprekken in het Nederlands plaatsvinden. Daar kan aan worden toegevoegd dat in de groepen waar de leerkracht van huis uit Nederlandstalig is er tijdens klassikale gesprekken geen plaats is voor het Fries.

Wanneer een leerkracht Nederlandstalig is, of wanneer het gebruik van het Nederlands in het dorp (en dus in de school) toeneemt, heeft dit vrij grote gevolgen voor het gebruik van het Fries tijdens leergesprekken. Het valt op dat ook de van huis uit Friestalige leerlingen dan veel minder gebruik maken van hun moedertaal, zelfs wanneer er tijdens het samenwerkend leren geen Nederlandstalige leerlingen aanwezig zijn. Dat is bijvoorbeeld heel duidelijk zichtbaar op De Ikebeam, waar de enige Friestalige uitingen die op video zijn geregistreerd vormen van *inner speech* zijn. Een leerling switcht dan naar het Fries op het moment dat hij/zij even in zichzelf praat.

In de onderbouw wordt door leerlingen meer Fries gesproken dan in de bovenbouw. Waar in de onderbouw soms nog wel op een natuurlijke manier sprake is van het gebruik van het Fries in de klas naast het Nederlands, is dat in de bovenbouw niet meer het geval. Het gebruik van het Fries verdwijnt dus geleidelijk uit de school, omdat de leerkrachten (ook in de onderbouw) vrij consequent het Nederlands hanteren als schooltaal. De taal van het leren op deze scholen is in principe het Nederlands en daardoor neemt het gebruik van het Fries tijdens leergesprekken af naarmate de leerlingen in hogere groepen zitten.

Tijdens het samenwerkend leren wordt er in de gesprekken tussen de leerlingen uit de bovenbouw ook meestal Nederlands gesproken. Uit de opnames in de middenbouw (De Oesdrip en De Earrebarre) blijkt dat het Fries daar wat meer voorkomt. Voor het feit dat ook in de peerinteractie het Nederlands de dominante taal is, zijn waarschijnlijk twee redenen aan te voeren. Ten eerste is – zoals hierboven gesteld – de taal van het leren in deze scholen het Nederlands en daar lijken de leerlingen ook in de peerinteractie niet van af te wijken. Een tweede reden is dat zodra er in een groepje samenwerkende leerlingen sprake is van één of meer van huis uit Nederlandstalige leerlingen de voertaal normaliter ook Nederlands is. Op dat laatste punt wordt aan de hand van Auer (1995, 1998) in de volgende paragraaf nader ingegaan.

Het Fries komt als geschreven taal (voor zover dit kon worden nagegaan) alleen voor in de klas als er een project is rond het schrijven van gedichten (dat was in het project 2008-2). Voor dit genre lijkt het Fries zich naar de ervaring van kinderen goed te lenen. Gedurende alle andere projecten en activiteiten, ook wanneer leerlingen tijdens gezamenlijk overleg Fries spreken, worden notities en plannen in het Nederlands geschreven.

In de videodata van de eerste projecten (2008) zijn de minste fragmenten gevonden waarbij sprake is van het gebruik van het Fries. Gedurende die periode werd de leeromgeving en de werkwijze in de klassen nog vooral gekenmerkt door klassikale (*beperkt-instructieve*) interactie en waren de leerlingen vooral gewend aan het individueel verwerken van opdrachten en veel minder aan het gezamenlijk werken in kleine groepjes. In die traditionele schoolse setting was de voertaal, zeker in de midden- en bovenbouw, vrijwel volledig Nederlands. De deelnemende scholen kregen echter naarmate de interventie *Ruimte voor leren* langer duurde, meer greep op het samenwerkend leren en in die setting komt het gebruik van het Fries meer voor.

De consequentie van de manier waarop het Fries een plek heeft in de deelnemende scholen tijdens de projecten van *Ruimte voor leren* is, dat er met betrekking tot de *code-switching* in klassikale interactie alleen voorbeelden worden besproken uit de onderbouw (paragraaf 10.4) en dat met betrekking tot de functie van het *code-switching* voor de (gezamenlijke) kennisconstructie (in de groepen 6, 7 en 8) alleen voorbeelden uit peerinteractie worden gebruikt (in paragraaf 10.5). In de volgende paragraaf wordt nu eerst ingegaan op de patronen van CCS.

10.3 PATRONEN VAN CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING IN MEERTALIGE KLASSEN IN FRYSLÂN

In deze paragraaf worden aan de hand van Auer (1995, 1998) twee algemene patronen van *conversational code-switching* besproken zoals die in de data voor komen. De analyses vormen ondermeer een verklaring voor de reden waarom er door van huis uit Friestalige leerlingen steeds minder gebruik wordt gemaakt van het Fries.

Auer (1995, 1998) onderscheidde twee sequentiële hoofdpatronen (en vier varianten) binnen de vormen van *conversational code-switching*:

- Patroon 1a: A1 A2 A1 A2 // B1 B2 B1 B2
- Patroon 1b: A1 A2 A1 A2 // B2 B1 B2 B1
- Patroon 2a: A1 B2 A1 B2 A1 B2
- Patroon 2b: A1 B2 A1 B2 // B1 B2 B1 B2

De letters A en B staan voor de talen waarin de uitingen gerealiseerd worden (bijvoorbeeld Fries en Nederlands) en de cijfers 1 en 2 zijn de sprekers (bijvoorbeeld leerkracht en leerling). De essentie van patroon 1a en 1b is dat beide sprekers dezelfde taal spreken en dan ook beiden switchen naar de andere gemeenschappelijke taal. In patroon 1a switcht spreker 1 bij een beurtwisseling naar de andere taal, terwijl in patroon 1b spreker 2 binnen één beurt van de ene naar de andere taal switcht. Na het wisselen blijft dan de tweede taal voor beiden de voertaal. De essentie van patroon 2a en 2b is dat beide sprekers ieder in hun *eigen* taal tegen elkaar (blijven) spreken. In de Friese situatie zou dat betekenen dat in patroon 2a spreker 1 Fries spreekt en spreker 2 Nederlands en gedurende de conversatie blijven beide sprekers de eigen taal spreken. Een variatie daarop (patroon 2b) is wanneer spreker 1 eerst Fries spreekt en spreker 2 Nederlands. Spreker 1 switcht vervolgens naar het Nederlands, zodat beide sprekers dezelfde taal gaan spreken.

Bij patroon 1 hebben de sprekers dezelfde meertalige achtergrond, ze spreken bijvoorbeeld Fries en Nederlands en bij het tweede patroon hebben de sprekers verschillende achtergronden, spreker 1 spreekt bijvoorbeeld Fries en Nederlands, terwijl spreker 2 alleen het Nederlands beheerst.

In de videodata met interacties in de vijf scholen zien we sommige patronen terug. Aan de hand van voorbeelden zullen de voorkomende patronen nader besproken worden.

Patroon 1

In fragment 1 spreken alle leerlingen gedurende het hele fragment Nederlands met elkaar, maar op een zeker moment wordt er geswitcht naar het Fries (A) en alle gespreksdeelnemers hebben dan ook bijdrages in het Fries, waarna vervolgens weer consequent door de hele groep terug wordt geswitcht naar het Nederlands (B). Het gaat hier dus om een voorbeeld van patroon 1a.

Voor een aantal fragmenten in deze paragraaf geldt dat ze in vier kolommen zijn getranscribeerd:

In kolom 1 wordt het *regelnummer* weergegeven. In kolom 2 wordt het patroon van *code-switching* verduidelijkt, waarbij vetgedrukt de positie waar wordt geswitcht wordt aangegeven. Kolom 3 is de *spreker*. Kolom 4 is de *transcriptie*; vetgedrukt is Fries en de vertaling in het Nederlands is er in de kleur grijs onder geplaatst.

Fragment 1. De Wite Finne, bovenbouw; brainstormen in een groepje, 2010-2.

1	2	3	4
1	B1,B2,		(...)
2	B3 etc.		((de leerlingen zijn aan het overleggen))
3	B4	Job	ik had jip en janneke
	B2	Evert	ja jip en janneke had ik ook en ik had donald duck
4			
5			((de individuele woordspinnen worden ingevuld en een aantal
6			leerlingen mompelen zachtjes iets))
7	B1/ A1	Klaas	mmm ((schrijft)) mijn favoriete (0.5) programma (2.0)
8			((fonetisch uitgesproken pro: guramma))

1	2	3	4
9			
10	B2	Evert	mijn favoriete programma jip en janneke <i>((richt zich tijdens het spreken op job. job glimlacht))</i>
11	A1	Klaas	volgens my is dat gjin programma (1.5) volgens mij is dat geen programma
12		Evert	<i>((evert kijkt verbaasd))</i>
13			nee
14	A1	Klaas	nee
15	A3	Manon	nee ja nou der bin heel protte foaral [prentenboeken fan nou er zijn een heleboel vooral prentenboeken van
16	A1	Klaas	[volgens my binne dat allin-
17			nich mar boeken volgens mij zijn dat alleen maar boeken
18	B2	Evert	o mijn favoriete boeken
19		Manon	<i>((lacht))</i> hehe jip en janneke
20	<i>diffuus</i>	Klaas	euhm (1.0) het iemand noch mear
21	A4	Job	ja eh hoe hyt it stift he jim dy ek ja eh hoe heet het stift hebben jullie die ook?
22	A1	Klaas	ja stiften dy hat sy opnommen ja stiften die heeft zij opgenoemd
23	A2	Evert	even sjen eh even kijken
24	B4	Job	schilderijen
25	B1/A1	Klaas	schilderijen ja dy hew ik al ja dy hew ik (1.0) ik haw ek noch ja die heb ik al ja die heb ik ik heb ook nog
26	B2	Evert	tekenfilm
27	B1	Klaas	illustraties
28	A2	Evert	ja dy he we mar tekenfilm ja die hebben we maar tekenfilm
29	A1	Klaas	tekenfilm oh dy moat ik noch tekenfilm o die moet ook nog
30	A2	Evert	wat bin ik ek wer slim net wat ben ik toch slim he?
31	A1	Klaas	ja tuurlik (7.0)
32	B4	Job	[naam] noem jij ze even op
33			<i>((en het gesprek gaat definitief weer over in het Nederlands))</i>

In de eerste regels van dit fragment zien we het staartje van een werkoverleg tussen vijf leerlingen (drie jongens en twee meisjes). In het voorafgaande is er geen enkele maal sprake geweest van *code-switching*. Er wordt in dat deel alleen maar Nederlands gesproken. In het hele fragment wordt duidelijk dat er sprake is van ‘meer’ dan alleen maar overleg. De leer-

lingen zijn druk aan het uitwisselen van ideeën die ze in een woordspin hebben geschreven. Ze geven elkaar beurten, nemen initiatieven en dan is het weer even stil, meestal omdat ze een aantekening maken, of iets in de eigen woordspin aanvullen. Dat overleg en het vastleggen op papier gebeurt dus ook allemaal in het Nederlands.

In grote lijnen gaat het hier dus om een gesprek in taal B (het Nederlands); daarna (vanaf regel 7) is er een switch naar taal A (het Fries) en weer terug naar taal B (vanaf regel 32). In grote lijnen is er dus sprake van patroon 1a: B1 B2 B3 B1 et cetera. A1 A2 et cetera.

Tijdens het gedeelte waarin voornamelijk sprake is van het gebruik van het Fries doet zich trouwens nog een aantal kleine wisselingen voor die opmerkelijk zijn. In regel 7 spreekt Klaas weliswaar nog Nederlands, maar in die beurt spreekt hij het woord *programma* op zijn Fries uit. Er wordt in het Nederlands gereageerd, maar Klaas (lijkt te zijn getriggerd door zijn eigen uitspraak en) gebruikt dan zelf in de volgende beurt (r.11) het Fries. Tot en met regel 17 spreken de leerlingen dan allemaal Fries en in regel 18 switcht Evert weer naar het Nederlands. In regel 20 switcht Klaas weer naar het Fries. Job reageert in het Fries en tot regel 25 blijft dat zo. Vanaf regel 32 wordt het gesprek weer helemaal in het Nederlands gevoerd.

Patroon 2

In het volgende fragment (2) kent het *code-switchen* een wat grilliger verloop. Een van de drie sprekers is van huis uit Nederlandstalig en de andere twee zijn Friestalig. Deze situatie blijkt ertoe te leiden dat de keuze voor een taal afhangt tot wie een spreker zich wendt, of op wie er wordt gereageerd.

Fragment 2: De Earrebarre, bovenbouw; fotoquiz, 2010-1.

1	2	3	4
1	A1	Ane	dat is twa dat is twee
2			(0.5)
3	B2	Heleen	kijk da's ook dezelfde foto
4			<i>((wijst afwisselend naar beide foto's))</i>
5	B1	Ane	ja toch?
6	B2	Heleen	ja (.)
7	A1	Ane	ien één
8	A3	Fokko	en da's twa en dat is twee
9			<i>((schrijft, zittend aan de tafel))</i>
10	B2	Heleen	ja[:
11	B1	Ane	[ja.
12			(.)

1	2	3	4
13	B2	Heleen	en je hebt er nog ↑ één
14			((de leerlingen kijken samen omhoog naar de foto's))
15	B1	Ane	twée. tegelzetter.
16			((wijst omhoog))
17	B3	Fokko	tegelzet[ter?
18			((schrijft staande tegen de muur))
19	B2	Heleen	[ik weet het, de EEN.
20			((kijkt naar Ane)
21			(0.7)
22	B1	Ane	wat gaan we nu heen ([])
23	B2	Heleen	[NEE. is twEE!
24	B3	Ane	nee. is drie. (.) of twee
25	B2	Heleen	twée. twee moet het (zijn), want dat zijn (de)zelfde tegels.
26			(1.1)
27	B3/ A3	Fokko	ja dat zag ik ook al gelijk – two twée
28	B2	Heleen	ja
29	??	Ane	o↑h:.
30	A3	Fokko	((schrijft op, tegen de muur))
31			no noch ien nu nog een

Drie leerlingen uit de bovenbouw (twee jongens, Ane en Fokko en één meisje, Heleen) zijn met elkaar in gesprek tijdens het maken van een fotoquiz in het kader van het thema 'Bouwen en verbouwen'. Hun opdracht was om vanuit specifieke attributen te bedenken bij welke beroepen die zouden kunnen horen. In de gesprekken gaat het om het samen herkennen van die attributen en het komen tot een gezamenlijk antwoord.

Tijdens de eerste regels van dit transcript formuleren de leerlingen hun eerste ideeën op de 'probleemstelling'. Het wordt duidelijk dat in dit gesprek sprake is van verschillende patronen van *code-switching*. Ane spreekt Fries in regel 1 en Heleen antwoordt in het Nederlands, waarna Ane ook overgaat in het Nederlands. Dat komt overeen met patroon 2b van Auer. Vervolgens switcht Ane echter terug naar het Fries, wellicht doordat in regel 7 gereageerd wordt door Fokko en vervolgens door Heleen. Ane lijkt voor zijn keus van het Nederlands getriggerd te worden door het gebruik van het Nederlands door Heleen, want hij switcht in regel 11 opnieuw naar het Nederlands. Tot en met regel 27 spreken alle gespreksdeelnemers dan Nederlands. Ook in dit fragment is er dus sprake van patroon 2b. Het bijzondere is echter dat in regel 27 Fokko in één beurt van het Nederlands naar het Fries switcht. Heleen reageert in het Nederlands en Fokko blijft dan Fries spreken. Er is dus sprake van een afwisseling van de patronen 2a en 2b: patroon 2b is de basis, maar soms is patroon 2a aan de orde, met als verbijzondering dat dit switchen ook binnen één beurt kan.

Dit fragment is vooral interessant omdat het geen alledaags patroon betreft met betrekking tot *code-switching* in deze onderzoeksscholen.

De patronen van *code-switching* in een complexe taalgebruikssituatie

In het laatste voorbeeld zien we op een andere school het volgende gebeuren. Drie jongens zijn druk bezig met hun project. De presentaties staan voor de deur en de resultaten van het gezamenlijke werken moeten worden gerangschikt. Ook het patroon dat we hier bespreken is geen alledaags patroon, omdat het een gesprek in het Nederlands betreft tussen drie van huis uit Friestalige leerlingen, waarvan er één consequent Nederlands blijft spreken. Het gaat dus om patroon 1 (a/b), want alle sprekers hebben dezelfde meertalige achtergrond. Binnen dat patroon blijkt echter sprake te zijn van een complexe structuur (neigend naar patroon 2).

Fragment 3: Op 'e Lytse Romte, bovenbouw; een collage maken voor de presentatie, 2010-1.

1	2	3	4
1	B1	Jurjen	ik bedoel (1.0)
2	B2	Karel	welke die () s: wel heel lang (3.0)
3	B3	Bas	ja
4	B1	Jurjen	ik zou eigenlijk zeggen [doe die
5	B3	Bas	[() hij hoort eigenlijk niet zo maar hij hoort zo
6			((draait een afbeelding een halve slag om))
7	B2	Karel	ja ([)
8	B1	Jurjen	[wacht ik pak even [een pen
9	B3	Bas	[kijk ik heb hem wel zo overgetrekt (1.0)
10			((mompelt iets in zichzelf)) zo sittie (0.5) kijk zie je dat ((Jurjen zoekt
11			in zijn laatje naar een pen))
12	A1	Jurjen	hasto dy oertrokken mar dat moest helemaal net
13	A3	Bas	heb je die overgetrokken, maar dat moest helemaal niet
14			((met stemverheffing)) hoe sa dan ha we tenminste in
15			komodovaraan
16	A1	Jurjen	hoezo, dan hebben we tenminste een komodovaraan
17			ik ha die oare (0.2) speciaal uitgeprint vorige week
18	A3	Bas	ik heb die andere
19			welke
20	A1	Jurjen	dy oare no ja lit mar
21			die andere, nou ja laat maar
22	B1		kijk maar we moeten ook nog (2.0) o: ((zucht...))(3.0) ((Bas loopt
			even uit het zicht van de camera en Karel gaat naast Jurjen staan))
23	A3	Bas	ik sil even in gumke pakke
			ik zal even een gummetje pakken

1	2	3	4
24	??	Jurjen	() ((mompelt nog wat teleurgesteld in zichzelf))
25	B2	Karel	wat is dit
26	B3	Bas	dat is een komodovaraan die uit een ei komt
27	B2	Karel	die is 25 centimeter (1.0)
28	B1	Jurjen	dat kunnen we er mooi bij schrijven ((schrijft op)) (5.0)
29	A3	Bas	dat moet mei potlead (2.5) dat moet met een potlood
30	A1	Jurjen	((zucht) t. wêrom waarom?
31	A3	Bas	(0.5) dat is wol it slimste dat is wel het handigst
32	B1	Jurjen	((richt zich op Karel)) maar met een pen kan ik mooier schrijven
33	A3	Bas	ja mar miskien () no kinst it tenminsten[ja maar misschien, nu kun je het tenminste[
34	A1	Jurjen	[jou my dan mar dyn
35			potlead [geef mij dan maar jouw potlood
36	B2	Karel	ja maar nou hebben we allemaal pen [
37	B1	Jurjen	[nou en
38	B3	Bas	ja maar dat dat is verschil kijk als het niet mooi genoeg is dan kun
39			je het zo weer uitgummen
40	B2	Karel	ja:
41	B3	Bas	da's waar
42	B2	Karel	maar (2.0)

Aan het begin van het gesprek spreken de drie jongens Nederlands met elkaar, maar in regel 12 switcht Jurjen naar het Fries. Hij richt zich tot zijn klasgenootje Bas, die daarop in het Fries reageert. Er is dus sprake van het patroon 1a (A1, A2, A1, A2 // B1, B2, ...). In regel 16 switcht Jurjen in één beurt van het Fries terug naar het Nederlands. Dat is een voorbeeld van patroon 1b (A1, A2 // B2, ...); maar hierbij moet wel worden aangetekend dat Bas Nederlands blijft spreken. In regel 23 switcht Bas vervolgens echter weer naar het Fries en Jurjen switcht in regel 27 weer naar het Nederlands. Bas blijft dan nog een beurt Fries spreken. In regel 32 gaat Jurjen weer over in het Nederlands en dat houden alle leerlingen tot het einde van het fragment vol.

Het *code-switchen* kan geplaatst worden in het sequentiële kader van Auer als een voorbeeld van patroon 1, maar het bijzondere is dat een van de leerlingen (Karel) van huis uit ook gewoon een Friestalige jongen is en in de schoolse situatie altijd Nederlands blijft spreken (gebaseerd op wat de leerkracht hierover heeft gezegd). Het feit dat hij Nederlands blijft spreken duidt op een keuze, of een aangeleerde gewoonte om in de schoolse situatie Nederlands te spreken. In die zin is er dus ook sprake van patroon 2. De beide andere jongens (Bas en Jurjen) passen hun taalgebruik

aan de keuze van Karel aan, dat is patroon 1, terwijl Karel een bewuste keuze maakt om in deze situatie Nederlands te spreken (patroon 2).

In deze paragraaf zijn verschillende patronen van *code-switching* besproken. In 10.2 is al besproken dat het gebruik van het Fries (tijdens klassikale interactie) afneemt in de hogere groepen en dat naarmate de leerlingen meer gaan samenwerken tijdens de uitvoering van de projecten er juist bij die oudere leerlingen weer meer Fries wordt gesproken. Uit de data zoals besproken blijkt nu dat er bij dat afwisselend gebruik van de talen in peerinteractie sprake kan zijn van verschillende patronen. In de meeste gevallen is er sprake van een taalgebruikspraktijk waarbij van huis uit Friestalige leerlingen met elkaar Fries spreken en naar het Nederlands switchen als er een Nederlandstalige gespreksdeelnemer aanwezig is (dat is patroon 2). Dat verklaart ook deels waarom er tijdens de interactie op school zo weinig plaats is voor het Fries. Het normale patroon voor een van huis uit Friestalige leerling is dat er met Nederlandstalige klasgenoten in het Nederlands gesprekken gevoerd worden. Een andere conclusie is dat van huis uit Friestalige leerlingen die onderling Fries spreken, op bepaalde momenten toch switchen naar het Nederlands. De functie van dat patroon wordt in paragraaf 10.5 nader verkend.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de (interactionele of sequentiële) functie van CCS tijdens klassikale interactie (in de onderbouw) en in 10.5 wordt ten slotte ingegaan op de cognitieve functie van CCS tijdens peerinteractie (in de bovenbouw).

10.4 CODE-SWITCHING TIJDENS KLASSEKALE INTERACTIE

Al eerder werd opgemerkt dat er een belangrijk verschil is tussen het taalgebruik van de jongste leerlingen in vergelijking met de oudste groepen binnen dezelfde school. Jonge Friestalige leerlingen (in onder- en middenbouw) gebruiken het Fries vaker dan de leerlingen in de bovenbouw, ook als ze tegen de leerkracht praten. Uit de gesprekken met de leerkrachten blijkt dat men geneigd is dit toe te schrijven aan het onvermogen van leerlingen om de tweede taal, het Nederlands, te gebruiken, maar uit de data blijkt van dat onvermogen helemaal geen sprake te zijn, getuige het feit dat die Friestalige leerlingen, in andere beurtsequenties wel in het Nederlands antwoorden. Er lijkt eerder een sterkere relatie te zijn tussen het gebruik van een taal en een bepaald topic, activiteit, of type leergesprek zoals zal worden besproken. Het lijkt er dan dus op dat deze scholen de leerlingen langzamerhand inwijden in het gebruik van het Nederlands tijdens de les, en dan vooral daar waar de kennisconstructie plenair plaatsvindt.

In de volgende fragmenten (4 en 5) worden verschillende functies van het *code-switchen* in de plenaire klasseninteractie besproken aan de hand van een kringgesprek in de onderbouw (leerlingen groep 1 en 2, De Earrebarre), tijdens het werken aan een project.

In het voorjaar van 2010 wordt de school grondig verbouwd. Het team besluit om met alle klassen aan te sluiten bij deze gebeurtenis en er wordt een project in het kader van *Ruimte voor leren* georganiseerd rond bouwen en verbouwen. In de onderbouw is het thema reeds geïntroduceerd en in de volgende fragmenten staan de presentaties in de kring centraal van leerlingen die relevante attributen van huis hebben meegenomen. Uit de bespreking zal blijken dat het *code-switchen* van de leerlingen samenhangt met een *activity switch*, maar interactioneel gezien ook met het participatiekader waarin het (klassikale) gesprek zich afspeelt.

Fragment 4: De Earrebarre, onderbouw; timmeren doe je met een hamer, 2010-1.

1	2	3	4
1	B	Leerkracht	en dan ga je zelf aan die kant staan (3.0)) zo: die kant (1.5)
2			((er valt iets om. Wytze komt van zijn plaats en gaat voor de klas
3			staan))
4			dan kun je het allemaal heel goed laten zien ((legt wat spullen
5			aan de kant)) (2.0) deze hoort er niet bij he (1.0) nou wat wil jij
6			ons vertellen
7	A	Wytze	nou: by de spiker pakt dan dan he je em sa der yn drukke
8			mar ik ha wol in hammer mei mar dy hammer sit no de:r yn
			nou bij de spijker pakken, dan dan heb je hem dan zo er in
			drukken, maar ik heb wel een hamer, maar die zit nu daarin
9	B	Leerkracht	o haal em maar even uit dan ((er valt iets)) wat zit er in
10		Leerlingen	()
11			wo:
12		Leerkracht	wat is dit een mooi ding
13	B/A	Ll. kring	dat is een gereedschapskist
14		Leerlingen	()
15			((er wordt door verschillende leerlingen gereageerd))
16		Ralf	((gedurende ongeveer 10 seconden rommelt Wytze in de kist.
17			Een heel jonge leerling (Ralf), die naast de leerkracht zit, gaat
18			staan en pakt een koptelefoon van Wytze aan))
19	A		dat is foar eh eh eh eh eh () de de de () boarmasjine
			dat is voor eh de boormachine
20		Wytze	((ondertussen zoekt Wytze verder naar een hamer. Leerkracht
21			gaat staan))
22	A		wa: sit dy hammer nou
			waar zit dit hamer nou?
23	B	Leerkracht	maar ik heb wel een hamer voor jou wacht maar
24			((leerkracht loopt naar een andere plek in het lokaal))
25	B	Wytze	niet de grote
26	B	Leerkracht	niet de grote ((komt met drie hamers terug in de kring))
27			welke denk je (0.5) is het geschiktst
28	B	Leerling	die ((wijst een hele kleine speelgoedhamer aan))
29	B	Wytze	((schudt zijn hoofd)) ik denk niet () klein: ste ()
30	B		dat is () mooiste
31	B	Leerkracht	zou het lukken
32	B	Wytze	ik denk het van ja

Wytze heeft de gereedschapskist van zijn vader meegenomen en mag daarover voor de kring iets presenteren. In dit fragment spreekt de leerkracht consequent Nederlands (B), terwijl Wytze eerst Fries (A) spreekt, maar in regel 25, 29 en 32 switcht hij naar het Nederlands. De andere leerlingen in de kring spreken afwisselend Nederlands en/of Fries. In dit fragment, maar ook in andere fragmenten is duidelijk dat het in deze onderbouwklas aan de leerlingen wordt overgelaten welke taal ze gebruiken. Er wordt hierover op geen enkel moment door de leerkracht iets gezegd. Tegelijkertijd maakt de leerkracht door haar eigen taalkeuze duidelijk dat de schoolse interactie uiteindelijk in het Nederlands zou moeten plaatsvinden.

Wytze krijgt van de leerkracht de ruimte om iets te presenteren uit de gereedschapskist van zijn vader. Ze stelt een uitnodigende open vraag: "Wat wil je ons vertellen?". In de regels 7 en 8 is dus sprake van *presentational talk* (Barnes, 1976/1992) en dat idee van presenteren wordt versterkt door het feit dat Wytze niet vanaf zijn plek in de kring het woord neemt, maar dat er van hem wordt gevraagd om voor de kring te gaan staan. Hiermee accentueert de leerkracht, bewust of onbewust het karakter van zijn taalgebruik als *presenteren*, want dat doe je staande voor de klas.

De presentatie van Wytze bestaat uit één lange beurt, waarin hij het principe van timmeren probeert uit te leggen; hij doet dat in het Fries. Er doet zich al meteen een probleem voor, want de hamer zit waarschijnlijk nog ergens onder in de gereedschapskist. Dan wordt duidelijk dat in deze *knowledge building environment* ook andere leerlingen vrij mogen reageren, aanvullen en ondersteunen. De leerkracht geeft een suggestie om het probleem op te lossen in regel 9 en terwijl Wytze gaat zoeken uiten de leerlingen in allerlei korte bijdrages hun verwondering. De leerkracht functioneert in regel 12 als de woordvoerder van de groep door te zeggen dat het wel een heel mooie gereedschapskist is. Ralf, die naast de leerkracht zit, krijgt de koptelefoon uit de kist aange-reikt en probeert in het Fries onder woorden te brengen waar die koptelefoon voor dient. Hij krijgt daarvoor de ruimte, de leerkracht heeft even oogcontact, maar reageert verder niet.

Het is duidelijk dat Wytze de hamer niet kan vinden en hij maakt dat duidelijk door min of meer in het Fries aan zichzelf te vragen "wêr is dy hammer no?" ("waar is die hamer nou?"). De leerkracht steekt de helpende hand toe en komt terug met drie hamers. Ook hier is het normaal dat andere leerlingen meedoen en dat maakt duidelijk dat hier sprake is van een proces van gezamenlijke kennisconstructie (op het raakvlak van het dialogische participatiekader en het discussiekader). Eén van de andere leerlingen geeft aan welke hamer hij zou gebruiken, maar Wytze maakt de keuze voor een iets grotere hamer en geeft daarvoor ook een argument (deels onverstaanbaar in regel 29 en 30). Dan begint de timmersessie.

Wytze is nog een hele jonge leerling en heeft nog niet veel ervaring opgedaan met een dergelijke (interactieve) leeromgeving en het daarbij horende type taalgebruik. Het lijkt er op dat Wytze zich gemakkelijker uitdrukt in het Fries dan in het Nederlands, maar dat is niet de enige verklaring voor het optreden van *code-switching*. Het patroon in het begin van het gesprek is *presentational*, onder andere dankzij de ruimte die de leerkracht biedt. Het taalgebruik van Wytze is dan Fries. Vanaf regel 25 gaat Wytze over op het Nederlands, maar er is ook sprake van een ander type interactie, namelijk in I-R-E sequenties. Er is dus een (korte) switch van het dialogische participatiekader naar het beperkt-interactieve participatiekader en dat gaat gepaard met *code-switching* van

het Fries naar het Nederlands. Op directe vragen van de leerkracht antwoordt Wytze dus zoveel mogelijk in het Nederlands.

Samenvattend kan worden gesteld dat fragment 4 in interactionele zin in drie delen kan worden opgesplitst. In het eerste deel (r.1-8) is er vooral sprake van *presentational talk*, in het tweede deel (r.9-22) is er sprake van *dialogisch taalgebruik* met de hele klas en in het laatste deel is er meer sprake van een instructief gesprek tussen de leerkracht en een aantal leerlingen. Binnen *presentational talk* is er sprake van het gebruik van het Fries, binnen dialogisch taalgebruik hebben de leerlingen ruimte om te reageren en staan eigen ervaringen centraal en wordt er door de van huis uit Friestalige leerlingen ook Fries gesproken, maar zodra er sprake is van IRE-sequenties, dus het traditionele patroon in de schoolse interactie, dan gebeurt dat in het Nederlands. Die schoolse interactie en het type vragen van de leerkracht herinnert Wytze er waarschijnlijk aan dat het nu te doen gebruikelijk is om te antwoorden in het Nederlands. Met andere woorden de *activity switch* (Auer, 1984, 1998) is hier van *presentational talk* (door de leerling geïnitieerd), naar een dialoog en vervolgens naar een traditionele schoolse interactie. De eerste twee activiteiten vinden plaats in het dialogische participatiekader (en in het tweede deel misschien zelfs in een discussiekader) en de laatste in het beperkt-interactieve participatiekader.

Dat zien we ook in fragment 5, waarin de functie van het afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands verder duidelijk wordt. Anke (van huis uit Nederlandstalig) probeert iets te vertellen over een voegijzer. Ze wordt daarbij ondersteund door de leerkracht, maar ook door een paar klasgenootjes. Die ondersteuning leidt tot verschillende *activity switches*, waarin op een gegeven moment ook weer sprake is van het (afwisselend) gebruik van het Fries en Nederlands door een van de leerlingen (Teije).

Fragment 5: DeEarrebarre, onderbouw; metselen en een voegijzer, 2010-1.

	SPREKER	ORIGINEEL CODE-SWITCHING FR/ NL
1	B	Anke
2		ik heb dit mee ((laat een voegijzer zien)) hier eu kun je stenen
3		mee plat maken
4	Kees	met metselen
5	Anke	((fluistert)) metselen
6	Cor	cement
7	Anke	weet niet wat dit is
8	Leerkracht	misschien kun je het vragen
9	Anke	((geeft beurt)) euh Brent
10	Brent	dat is ook euh dezelfde die had mijn vader ook
11	Leerkracht	weet je nog wat hij er toen mee dee
12	Brent	deed ie daar ook mee metselen
	Leerkracht	bij het metselen?

- 13 **A** Teije **juf ik wit wol hoe dat werkt dat ding () kinst sjoch miskien**
 14 **hast wolris in bytsje te folle op dien en dan rint it der in bytsje**
 15 **nêst en dan kinst it dêr mei ofskowe**
 juf ik weet wel hoe dat werkt dat ding () kun je kijk misschien
 heb je wel eens een beetje te veel op gedaan en dan loopt het
 er een beetje naast en dan kun je het er mee afschuiven
- 16 **B** Leerkracht wat heb je dan teveel
 17 Teije cement
 18 Leerkracht okee
 19 Teije dan kun je dat er afschuiven

Ook in dit fragment wordt weer duidelijk dat de wisseling van taal gepaard gaat met verschillende gespreksactiviteiten, van *presentational talk* naar een klassikaal leergesprek. In dat leergesprek geven meerdere leerlingen responsen op initiatieven van de leerkracht en van Anke, die als verlengstuk van de leerkracht, Brent zelfs een beurt geeft in regel 8.

Anke (groep 1, zit net op school en is erg verlegen) vertelt heel zacht wat ze heeft meegenomen. Ze spreekt Nederlands. De leerkracht geeft de leerlingen de ruimte om te participeren in het gesprek, de klas krijgt de kans om te reageren en Anke te ondersteunen. De leerkracht grijpt in de eerste regels van het fragment niet in, maar geeft de leerlingen de ruimte om Anke aan te vullen en te helpen. Dat doen ze wellicht in het Nederlands, omdat ze zich daarmee aanpassen aan het taalgebruik van Anke. Pas in regel 7 doet de leerkracht een suggestie aan Anke om iemand uit de kring bij haar presentatie te betrekken. Ook dat initiatief van de leerkracht moet worden opgevat als een vorm van dialogisch lesgeven. In regel 10 biedt ze de mogelijkheid aan Brent om verder te redeneren na zijn eerste initiatief in regel 9. In regel 12 doet ze dat opnieuw. Teije haakt in op wat de leerkracht zegt en zijn relatief lange bijdrage (van regel 13 tot 15) is in het Fries, waarbij hij zijn kennis demonstreert in de vorm van *presentational talk*. Het is duidelijk dat het initiatief van Teije een poging is om een bijdrage te leveren aan het creëren van gezamenlijke kennis over 'het metselen' en die bijdrage wordt mogelijk gemaakt door het dialogische kader dat door de leerkracht is gecreëerd. Binnen dat dialogische kader past nu kennelijk ook het gebruik van het Fries. In regel 16 stelt de leerkracht dan een gesloten ophelderingsvraag (KAQ), die een functie heeft binnen het proces van gezamenlijke kennisconstructie. Het antwoord van Teije is in het Nederlands. De leerkracht evalueert zijn antwoord positief, maar toch besluit Teije zijn antwoord verder toe te lichten (in regel 17 en 19). Hij laat daarmee zien dat hij zijn kennis over het onderwerp ook prima in het Nederlands kan overbrengen.

In deze paragraaf blijkt dat het *code-switchen* in klassikale gesprekken niet alleen kan worden verklaard vanuit bijvoorbeeld de vorige spreker, of uit het markeren van een grapje, maar dat ook het type gespreksactiviteit (genre) mede bepaalt welke taal er gesproken wordt in deze klas.

In de besproken fragmenten is sprake van interactie in een *knowledge building environment*. De gesprekken gaan ergens over en moeten ergens toe leiden. *Conversational code-switching* is in een dergelijke leeromgeving een sequentieel fenomeen en het is duidelijk geworden dat het een sociale markeringsfunctie heeft. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de cognitieve functie van het *code-switchen* in kennisconstruerende gesprekken tussen leerlingen onderling.

10.5 DE COGNITIEVE FUNCTIES VAN *CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING*

In de verschillende theorieën rond *code-switching* in interactie wordt met name de sociale functie van dat *code-switchen* benadrukt (Gumperz, 1982; Auer, 1984; Myers-Scotton, 1993). Volgens Gumperz betekent het wisselen van taal (in bijvoorbeeld de schoolse setting) dat er van activiteit of topic wordt gewisseld (bijvoorbeeld van een formele naar een informele activiteit, of bijvoorbeeld een switch van een werk gerelateerd topic naar een meer persoonlijk topic). De *markedness theory* (Myers-Scotton, 1993) gaat uit van het idee dat de functie van het gebruik van verschillende talen in meertalige interactie altijd sociaal van aard is. Het wisselen van de ene naar de andere taal heeft een specifieke sociale functie in die interactie en een meertalige spreker kan daar zowel bewust als onbewust gebruik van maken.

In hoofdstuk 4 is al kort ingegaan op een recente publicatie van Li Wei (2014), waarin hij *code-switching* (of *translanguaging practices*) beschrijft als een vorm van *translanguaging knowledge*. Het afwisselend gebruik van het Engels en verschillende variaties van het Chinees biedt niet alleen de mogelijkheid allerlei linguïstische en cognitieve vaardigheden in te zetten, maar leerlingen worden zich bewust van hun linguïstische en etnische identiteit. Ook hun kennis en ervaring van de sociale wereld en hun bewustzijn van de specifieke (culturele) kenmerken van de eigen *community* worden ontwikkeld en:

“(...) translanguaging has a transformative effect on the information or facts that children learn and acquire as well as their sense of belonging, position and identity” (Li Wei, 2014: 173).

Li Wei laat hiermee zien dat het wisselen van taal (Engels en verschillende variaties van het Chinees) gepaard gaat met de bewustwording van de positie van de sprekers in de *community* in een nieuwe veranderende wereld. In deze paragraaf wordt, in aansluiting op Li Wei, de functie van *code-switching* verder uitgebreid door te laten zien dat er in een aantal gevallen, naast een sociale functie, dus ook sprake lijkt te zijn van een heel ander type functionaliteit, namelijk een functie die te maken heeft met de structurering van de activiteit van het gezamenlijk kennis construeren. Op basis van voorbeelden van gespreksfragmenten zal die cognitieve functie nader worden verkend.

In hoofdstuk 9 kwam al naar voren dat leerlingen onderling van alles regelen en dat er dus vooral sprake is van kennisconstructie rond procedurele kennis.

In het gesprek, waarvan fragment 6 deel uitmaakt, werken drie bovenbouwleerlingen samen in een groepje. De leerkracht zit tijdens het begin van de video-opname (hier niet getranscribeerd) bij het groepje leerlingen en dan wordt het gesprek in het Nederlands gevoerd. Centraal staat de bespreking van een onderdeel van het plan in het kader van het project *Pake en beppe-tijd* (2010-1), namelijk het maken van een (telefonische) afspraak voor een interview met een ‘deskundige’ uit het dorp. Geen van de leerlingen kent deze persoon en dus stelt de leerkracht voor om het gesprek (en dan met name de introductie) even te oefenen. Tijdens de oefening switcht de belende leerling direct naar het Fries. Gezien de besprekingen in de voorgaande paragrafen is dat logisch, want hier is sprake van een *activity switch* (van de schoolse situatie naar een

informele situatie). De leerkracht stapt op een gegeven moment uit het spel en het is dan opvallend dat het gesprek in het Fries doorgaat. Het feit dat er niet wordt terug gewisseld is op zich opvallend, maar aangezien de leerkracht van huis uit ook Friestalig is, wordt zij dus blijkbaar getriggerd door het gebruik van het Fries.

De leerkracht geeft vervolgens aan een telefoon te gaan halen, zodat de leerlingen een afspraak kunnen maken voor een interview over de geschiedenis van het eigen dorp. In fragment 4 zijn de drie leerlingen, eerst zonder de leerkracht, de telefonische afspraak verder aan het voorbereiden. De voertaal onderling is Fries.

Fragment 6: De Earrebarre, bovenbouw; voorbereidingen op het maken van een telefonische afspraak, 2010-1.

1	2	3	4
1	A	Feikje	kom. we skriuwe it earst op wêr't der helemaal wennet kom, we skrijeven earst op waar hij helemaal woont <i>((gaat zitten, pakt een stukje papier, een pen en buigt voorover))</i>
2			
3		Karin	<i>((wijst naar een naam in het telefoonboek))</i>
4			so ja pff <i>((draait zich om))</i>
5		Annet	<i>((kijkt naar het vel papier))</i> ()
6		Feikje	wie is dat?
7		Annet	jelmer syn pake de opa van Jelmer <i>((schrijft))</i>
8			
9			<i>((tikt twee keer op de tafel))</i>
10		Karin	
11		Annet	uh oh- oh. <i>((lacht))</i>
12		Karin	dit wurdt noch in hele toer! dit wordt nog een hele klus <i>((2.0) ((Karin wijst in het telefoonboek; Feikje schrijft het kengetal op))</i>
13			
14		Feikje	eh::: welke? <i>((kijkt in het telefoonboek en wijst met haar pen))</i> <i>((0.5))</i>
15			
16	A/B	Karin	sân () dat hoe't net doch mar drie vier, zeven () dat hoeft niet, doe maar drie vier <i>((wijst in het telefoonboek))</i>
17			
18		Feikje	wacht even. drie vier,
19			oh <i>((het vel papier valt op de grond))</i>
20	A	Karin	[TOE NO MAN SKRIUW OP! toe nou man schrijf op! <i>ho! ((pakt het papier van de grond))</i> <i>((0.5))</i>
21		Feikje	
22			
23	B	Karin	drie vier <i>((0.5))</i> dertien <i>((2.5))</i> drieëndertig.

1	2	3	4
24			
	A	Annet	begjint it dêr ek helemaal mei?
25			begint het daar ook helemaal mee? (0.8)
26		Feikje	uh even sjen. nul fiif ien sân moat der earst foar uh even kijken, nul vijf, één, zeven moet der eerst voor (<i>(schrijft het nummer op)</i>)
27			
28		Annet	no, sizze jim it nûmer nou zeggen jullie het nummer (<i>(Annet heeft telefoon in de hand om in te toetsen)</i>)
29			
30		Feikje	nul fiif ien sân, nul, vijf, één, zeven (0.5)
31			
32		Annet	tipe jim mar. (<i>(geeft de telefoon aan Feikje)</i>) typen jullie maar
33		Feikje	(<i>(zacht)</i>) dan bellesto, juf meie we belje dan bel jij, juf mogen we bellen
34		Leerkracht	ja dat mei wol, mar ik wol even witte as jim it goe:de telefoan- nummer ha ja dat mag wel, maar ik wil wel even weten of jullie het goede telefoonnummer hebben
35			
36		Feikje	ja. we haw al goed sjoen (<i>(kijkt en wijst in telefoonboek)</i>) ja, we hebben al goed gekeken
37	B	Karin	drie vier dertien drieëndertig.
38		Leerkracht	oke. maar een ka en weet je wel dat het de goeie is
39	A	Karin	ja! [want hy wennet – hy hyt (.) karst. ja, want hij woont, hij heet Karst
40		Feikje	[karst!
41		Leerkracht	hy hyt ka[rst. hij heet Karst
42		Karin	[EN HY WENNet op it plein ien-en-fjirtich () en hij woont op Het Plein een-en-veertig. (0.5)
43			
44		Leerkracht	(<i>(knikt)</i>) no oke. nou dan dogge jim it mar nou oke nou dan doen jullie het maar
45		Annet	nul fiif ien sân ([) nul, vijf, één, zeven ()

1	2	3	4
46	Feikje	((toetst nummer in))	
47			[wacht even ik haw my () (fer)leard
			wacht even ik heb mij () (ver)leerd
48		(2.0)	
49		n[ul fiif ien sân	
		nul, vijf, één, zeven	
50	Annet	[nul,	
51		(1.0)	
52	Feikje	trije fjouwer [ien trije (0.5) trije trije	
		drie, vier, één, drie, drie, drie	
53	Annet	[ien trije (0.5) trije trije	
		één, drie, drie, drie	
54	Feikje	((geeft de telefoon aan Annet))	
55	Annet	no moast earst op de griene? ((houdt de telefoon tegen	
56		haar oor en wacht))	
		nu (moet je) eerst op de groene?	

De peerinteractie is een ander type interactief genre dan de traditionele, klassikale schoolse interactie en dus switchen deze Friestalige leerlingen van het Nederlands (dat gebruikt werd tijdens de klassikale introductie) naar het Fries. In deze situatie lijkt er vervolgens geen enkele noodzaak om weer terug te switchen naar het Nederlands, maar toch gebeurt dat op een viertal plaatsen. Door alle gesprekspartners wordt er gewisseld van het Fries naar het Nederlands en weer terug naar het Fries. Karin is de eerste, zij switcht tijdens haar beurt in regel 16. Ze reageert in het Fries op Feikje en spreekt vervolgens het telefoonnummer in het Nederlands uit. Feikje neemt in de daaropvolgende beurt het Nederlands over. Vanaf dat moment is er sprake van het over en weer gebruik van het Fries en het Nederlands.

Hier valt het wisselen van taal niet direct sequentieel te verklaren, bijvoorbeeld op grond van iets wat door de vorige spreker is gezegd en het moet dus te maken hebben met een switch in activiteiten of topic binnen één gesprek. Myers-Scotton (1993) stelt dat het switchen (van taal en activiteit) dan als een sociaal psychologisch fenomeen moet worden beschouwd: de sprekers zouden met het gebruik van het Nederlands hun sociale identiteit markeren. Ook daarvan lijkt hier echter geen sprake. De switch van het Fries naar het Nederlands valt samen met een *activity* en/of *topic switch*, namelijk van werkoverleg (waarin allerlei procedures centraal staan die betrekking hebben op wat, wie, wanneer), naar een gesprek over het juiste telefoonnummer, waarin de leerlingen dus praten over de informatie die ze nodig hebben om straks te kunnen bellen. Het gebruik van het Nederlands markeert dan een specifieke functie van de *activity switch*, die niet te maken heeft met sociale identiteit, maar met fasen in het proces van *transforming information*, zoals Li Wei (2014) dat beschrijft en met de overgang van de ene naar de andere fase in het proces van gezamenlijke kennisconstructie.

In dit gesprek is sprake van een kennisconstructieproces dat ruwweg in een drietal fasen

kan worden verdeeld. In de eerste fase (r.1 tot en met 15) bespreken de leerlingen in meer algemene en procedurele zin de bedoeling van de activiteit. Ze verhelderen een paar zaken, eerst procedureel in regel 1 ("kom, we skriuwe it earst op wêr't der helemaal wennet") en met betrekking tot de vraag wie er precies moet worden gebeld in regel 7 ("Jelmer syn pake"). Ook wordt er op meer informeel niveau het een en ander uitgewisseld, bijvoorbeeld in regel 12 ("dit wurdt noch in hele toer"). In deze fase spreken de leerlingen Fries. Vanaf regel 16 is er in het gesprek sprake van een nieuwe situatie, dat is fase 2 (van r.16 tot en met 24). In het proces van kennisconstructie komen ze op een punt waarbij er sprake is van nieuwe informatie, namelijk het telefoonnummer en dat nummer wordt in regel 16 door Karin in het Nederlands uitgesproken en in regel 18, door Feikje ook in het Nederlands herhaald. De fase waarin sprake is van het gezamenlijk greep krijgen op informatie die (nog) niet door alle gespreksdeelnemers wordt gedeeld, wordt gemarkeerd door het gebruik van het Nederlands. Wanneer er op groepsniveau overeenstemming is over het correcte nummer, wordt dat nummer vervolgens in het Fries uitgesproken, waarmee een derde fase is begonnen (r.26 tot en met 34). In regel 26 reageert Feikje ("(...) nul fiif, ien, sân") op een vraag van Annet ("begjint it dêr ek helemaal mei?"). Annet stelt dan voor om het nummer hardop voor te zeggen, zodat zij het juiste nummer kan gaan intoetsen. Dit gaat allemaal in het Fries.

Op de beelden is zichtbaar dat het telefoonnummer (de eerste keer) door Karin wordt voorgelezen uit het telefoonboek, en dus zou de switch van overleg naar voorlezen ook de reden kunnen zijn van het gebruik van het Nederlands, maar die verklaring is niet van toepassing op het tweede deel van het fragment. Vanaf regel 34 komt de leerkracht bij het groepje staan en is er in het proces van kennisconstructie weer een nieuwe fase aangebroken, of anders gezegd de groep doet noodgedwongen een stap terug naar fase 2. Er is een nieuwe gesprekspartner die niet dezelfde voorkennis heeft als de rest van het groepje. Op de vraag van de leerkracht of ze zeker zijn dat ze het goede antwoord hebben, antwoordt Feikje in het Fries en Karin in het Nederlands. Het antwoord van Feikje (r.36) is algemeen bevestigend (= claimen van kennis), het antwoord van Karin (r.37) is specifiek. Zij demonstreert de nieuwe kennis aan de leerkracht door het telefoonnummer te benoemen in het Nederlands.

In regel 44 sluit de leerkracht deze fase van gezamenlijke kennisconstructie af door toestemming te geven om het nummer te gaan draaien. Er is nu sprake van gezamenlijk gedeelde kennis, waarop nu verder wordt gewerkt en dus wordt het telefoonnummer vanaf dat moment weer in het Fries uitgesproken (fase 3).

Aan de hand van een ander voorbeeld (fragment 7) wordt die cognitieve functie van *conversational code-switching* in het proces van gezamenlijke kennisconstructie nog wat scherper in beeld gebracht.

Fragment 7: De Oesdrip, bovenbouw; een gezamenlijk plan maken, 2010-1

1	2	3	4
1	A	Manon	(dan kin wy euh) dan kunnen wij euh
2		Lisa	(dan moaiste () van) de go[ogle.([)
3		?	[() website ()
4	B	Manon	we hebben [ook een keer ()
5		Leerkracht	ja? nou, overleg dat even. <i>((staat op))</i> prima plan, pri[ma om mee
6			verder te gaan.
7		Roos	[zou bouke nu
8			thuis zijn?
9		Leerkracht	weet ik niet, je kunt na schooltijd even aanbellen, misschien is-ie
10			er [wel
11		Roos	[ja,
12		Lisa	EEn. wat gaan we eerst doen. eerst maken we – eerst maken
13			Manon en (Gerard) (.) het nieuws
14		Gerard	[nEE::,
15	A	Manon	[wy moatte nee wy moatte eigenlijk wol gelyk wol begjinne
16			mei eh (.) [byfoarbyld de achtergrûn en sa= wij moeten nee wij moeten eigenlijk wel meteen beginnen met euh bijvoorbeeld de achtergrond enzo
17		Gerard	[website
18		Roos	=je moatte earst witte hoet je it meitsje (0.3) we moeten eerst weten hoe we dat moeten maken
19		Manon	ja [mar dat dat- it sit eigenlijk al wol in bytsje yn [myn holle ja maar dat zit eigenlijk al wel een beetje in mijn hoofd
20		Lisa	[ja
21		Gerard	[nee ! (.)
22			earst frege je: , nee, eerst vragen we
23		Manon	hhh <i>((zucht en schudt haar hoofd))</i>
24		Roos	[en dan stiet er in boven () ((schrijft in de lucht)) en dat staat er een boven
25		Manon	[en dan in (trema (.)) ((schrijft in de lucht in de richting van
26			<i>Roos))</i>
27	B	Lisa	[vragen aan – wacht even () – vragen aan mensen die er ver-
28			stand van hebben
29		Roos	[ja
30	A	Manon	[en dan alle tema's dy we dit jier ha hân en dan alle thema's die we dit jaar hebben gehad

1	2	3	4
31		Roos	en dat dogge we dan mei syn allen, want (1.5)
32	→	Gerard	en dat doen we dan met zijn allen, want ehm, (.) maar eerst – eerst freegje oan mens[en oan minske maar eerst vragen aan mensen
33		Roos	[(en dan dogge
34			wy der ek in fotopagina, •moatte wy ek fotos útsykje, en dan doen we er ook een fotopagina moeten we ook foto's uitzoeken
35		Manon	ja en dan eh mar der is ek wol ja in stikje en dan sit der dan
36			((knikt)) by foarbeeld in foto by dan kin we sjen hoe dat er
37			byfoarbeeld út[sjocht ja en dan maar er is ook wel ja een stukje en dan zit er dan bijvoorbeeld een foto bij dan kunnen we zien hoe dat er bijvoorbeeld uit ziet
38		Roos	[dan [sette wy der in stikje ûnder[
39		Manon	ja en dan zetten we er eens tukje onder
40			[en dan ((arm- bewegingen)) dat wy hoe we oan it trenen binne mei [lijnbal en dan dat wij aan het trainen zijn met lijnbal
41		Roos	[ja mar
42			dat moat dan iemand oars even meitsje of sa [want oars ja maar dat moet dan iemand anders maar even maken, want anders
43		Gerard	[ja de foto
44		Roos	of of eh eh [()
45		Gerard	[filmkes mei de nije kamera van [skoalle filmpjes met de nieuwe camera van school
46		Gerard	[ja mar sju- ja maar kijk
47		Manon	ja=
48		Gerard	=of meester Skelte, dy hat wol san stander (.) dan sette we
49			em gewoan sa del of meester Skelte die heeft wel zo'n standaard dan zetten we hem gewoon zo neer (0.4)
50		...	ja::!
51		Gerard	dan hoet de learkracht [der net by te stean dan kin dy gewoan
52			har eigen ding dwaan dan hoeft de leerkracht er niet bij te staan dan kan die ge- woon haar eigen ding doen
53	B	Lisa	[twee – •wacht even. ((leest op)) één.
54			vragen aan mensen die veel verstand hebben [van computers

1	2	3	4
55	A	Manon	[() fan achter-
56			grûn en sa van achtergrond en zo
57			(1.0)
58		Lisa	eh: ja, mar nee, net de achtergrûn earst ja maar nee niet de achtergrond eerst
59			(0.3)
60		Roos	earst [beginne mei de basissite en dêrnei de <u>achtergrûn</u> en de leuke
61			eerst beginnen met de basis site en daarna de achtergrond en de leuke
62		Gerard	[freegje vragen
63		Roos	ding[kjes en sa dingen en zo
64	B	Lisa	[ja vragen aan mensen die veel verstand van computers heb-
65			ben en=
66		Manon	=twee. =
67		Lisa	=twee. Ehm (0.6) de website zelf eh
68		Manon	[maken
69		Roos	[maken (0.3)
70		Lisa	maken. ((schrijft))
71		Roos	en Gerard en Manon,
72		Gerard	nee
73	A	Roos	ja wol wy fersamelje gelyk al ynformaasje ja wel wij verzamelen meteen al informatie
74		Gerard	ja mar () dat is trije, dat is stap trije ja maar dat is drie, dat is stap drie
75		Manon	ja ja dan informatie zoeken (.) sis mar zeg maar
76		Roos	ja
77		Manon	want we moatte earst it logo der op sette wol en hoe we en we moatte ek even útfinne [()
78			want we moeten eerst het logo er op zetten en hoe we en we moeten ook even uitvinden
79		Roos	[(
80		Gerard	[()

1

2

3

4

81

→

Lisa

82

83

**[() dat woe ik krekt sizze we kinne wol in nij logo
betinke mei alle bern der op en dan de Oesdrip,
dat wou ik net zeggen we kunnen wel een nieuw logo
bedenken met alle leerlingen er op en dat De Oesdrip
(een nieuwe discussie start, in het Fries over het logo))**

In dit fragment is er sprake van een groepje leerlingen dat samen overlegt over een aantal ideeën dat ze eerst individueel hebben bedacht in het kader van een nieuw project, namelijk *Media*. Er heeft zich al het een en ander onderling afgespeeld in het voorafgaande en de leerkracht komt daarom even langs om poolshoogte te nemen van de kwaliteit van de overlegsituatie. We zien tot en met regel 11 het staartje van de interventie van de leerkracht, die daarna weer vertrekt naar het klaslokaal. De leerlingen zitten gezamenlijk in een kantoor.

Ook in dit gesprek is sprake van een proces van zowel gezamenlijke als individuele kennisconstructie, dat verloopt in bepaalde fasen. In de eerste fase is de leerkracht aanwezig om de leerlingen een hart onder de riem te steken door ze te complimenteren met de ideeën die ze hebben geformuleerd voor het projectplan. Het gesprek met de leerkracht vindt grotendeels plaats in het Nederlands (de formele schooltaal). Wanneer de leerkracht vertrekt (na regel 11) is er sprake van peerinteractie tussen een viertal Friestalige leerlingen en in die situatie (Gumperz, 1972, 1982) switchen de leerlingen naar het Fries. Opvallend is dat in die tweede fase (vanaf regel 12) het eerste initiatief (van Lisa) in het Nederlands wordt uitgesproken: “Eén, wat gaan we eerst doen. Eerst maken we, eerst maken Manon en Gerard het nieuws.” Niet alleen door het gebruik van “we”, maar ook vanwege het Nederlands, accentueert ze dat het hier gaat om iets gezamenlijks. Haar bijdrage moet door de anderen niet worden opgevat als een persoonlijke mening, maar ze concludeert als het ware wat de eerste stap wordt in het gezamenlijk uit te voeren projectplan en als ‘secretaris’ van de groep wil ze deze conclusie (ook uit naam van de groep) vastleggen. Vervolgens wordt daarop door de andere leerlingen gereageerd. Ze zijn het niet eens met Lisa en er wordt een nieuwe (discussie)ronde gestart, waarin ze van gedachten wisselen. Dat uitwisselen doen ze in het Fries en iedere bijdrage in dat uitwisselingsproces moet worden opgevat als een persoonlijke, individuele bijdrage.

Lisa doet in regel 27 een volgende poging om het gesprek samen te vatten. Ze doet dat wederom in het Nederlands, waarop opnieuw in het Fries wordt gereageerd door de andere leerlingen. Wanneer Lisa een derde poging onderneemt lijkt er overeenstemming te ontstaan. De andere leerlingen reageren instemmend en vullen aan en het gezamenlijke karakter van de conclusie wordt gemarkeerd door gebruik van het Nederlands (regels 64-72).

De aanvulling van Roos in regel 73 gaat twee leerlingen kennelijk te ver en ze starten een nieuwe discussie. Die discussie is weer in het Fries. Manon herstelt ‘de fout’ van Roos in regel 75 in het Nederlands. Ze wisselt in één beurt terug naar het Fries, waarschijnlijk omdat haar conclusie nog wat voorbarig is en door het Fries te gebruiken is ze in staat om als het ware te

bemiddelen tussen haar gespreksgenoten Roos en Gerard, die daarop positief reageren. Lisa sluit dit punt af en start een nieuwe discussie in regel 81. Uiteraard gebeurt dat opnieuw in het Fries.

Het is voor de hand liggend dat de reden van het gebruik van het Nederlands door Lisa (ook) te maken heeft met haar rol (van voorzitter/secretaris) en met het feit dat ze het gezamenlijke plan moet gaan opschrijven, maar het verklaart onvoldoende waarom de andere leerlingen ook Nederlands gaan spreken in de regels 64-72 en dan weer terug switchen naar het Fries. In die discussie (r.73-83) spreekt ook Lisa Fries.

In het volgende fragment, waar het laatste stukje van het overleg is getranscribeerd, valt op dat de hele groep nu Nederlands spreekt, niet alleen de 'secretaris', die alles in het Nederlands heeft genoteerd, maar alle leerlingen. In het licht van de hypothese omtrent de cognitieve functie van *code-switchen* doen ze dat hier, omdat het plan nog eenmaal stapsgewijs wordt doorgenomen en daarmee wordt het gezamenlijke karakter van het plan onderstreept door het gebruik van het Nederlands. Dit is belangrijk, omdat het duidelijk maakt dat het *code-switchen* niet alleen verklaard kan worden als het markeren van een *activity switch* van mondeling overleg naar schrijven, want er wordt in dit fragment tot regel 15 niet geschreven en ook niet gelezen.

Fragment 8: De Oesdrip, bovenbouw; samenvatting formuleren, 2010-1.

	SPREKER	ORIGINEEL CODE-SWITCHING FR/NL
1	Lisa	((heeft net wat opgeschreven en komt uit de schrijfhouding
2		overeind))
3		oke even wat stappen (0.5) een vragen aan mensen die veel
		verstand van computers hebben (1.0) [euh
4	M + G	[twee
5	Lisa	twee de website maken met hulp van [
6	Roos	[ja:
7	Lisa	de mensen die we hebben gevraagd en drie euh Manon en
8		Gerard die gaan informatie zoeken over allemaal [(
9	Manon	[over [allemaal
		onderwerpen
10	Roos	[ja en euh
		() [boeken
11	Manon	[foto's ([
12	Gerard	[over hee:l goed ([
13	Manon	[foto's
14	Lisa	ja o ja informatie ma. informatie zoeken euh foto's maken ()
15		((terwijl Lisa de derde stap noteert, wordt de groep onderbroken
16		door een klasgenootje die ze vraagt terug te keren in de klas))

De peerinteractie is in een concluderende fase aangekomen. Lisa komt overeind en terwijl ze de andere groepsleden aankijkt, bespreekt ze de drie belangrijkste stappen van het plan. Het valt op dat alle vier leerlingen nu dicht bij elkaar zitten, voorovergebogen naar elkaar toe. In het voorgaande zijn vooral de eerste twee stappen gedegen bediscussieerd en de andere leerlingen beamen de conclusies van Lisa dan ook in regel 5 en 7 en sporen haar als het ware aan om door te gaan. Van die gezamenlijke (eensgezinde) oriëntatie op het stappenplan was in het voorgaande steeds geen sprake. Het gedeelte tussen regel 9 en 13 is moeilijk te transcriberen omdat alle leerlingen op hetzelfde moment iets bijdragen. Dat is overigens een extra aanwijzing van het gezamenlijke karakter van de interactie in deze fase van het overleg. Het valt op dat er nu op geen enkel moment Fries wordt gebruikt. Het switchen naar het Nederlands markeert het feit dat het cognitieve proces het punt van gezamenlijke overeenstemming heeft bereikt. Van die gezamenlijkheid was bijvoorbeeld in fragment 7 nog geen sprake en daarmee wordt helder dat het gebruik van het Nederlands verder gaat dan de markering van een switch naar een ander domein (van spreken naar schrijven). In fragment 7 switchen de leerlingen terug naar het Fries om nieuwe suggesties voor het stappenplan aan te leveren en die zijn natuurlijk individueel van aard. Hier (in fragment 8) wordt het stappenplan als het ware vastgesteld als een product van de hele groep.

Helaas worden de leerlingen aan het einde van het fragment door een andere leerling geroepen om terug te gaan naar de klas. Wanneer de hypothese klopt, dat de keuze van een taal een bepaalde fase van gezamenlijke kennisconstructie markeert, dan zou het gesprek over de inhoud van het plan waarschijnlijk weer over gaan in het Fries, omdat het stappenplan gedeelde kennis is geworden.

Tot slot

In fragment 6 is getoond dat het *code-switchen* van het Fries naar het Nederlands (en weer terug) plaatsvindt als markering van verschillende fasen van het leerproces. Het Nederlands wordt gehanteerd in de fase waarin nieuwe informatie moet worden gedeeld (het telefoonnummer), als die kennis eenmaal is gedeeld, kunnen de leerlingen weer terug switchen naar het Fries. De kennis is nu een gezamenlijk product van (het proces van) *knowledge building* en over die gezamenlijk gedeelde kennis kan in het vervolg weer in het Fries worden gesproken. Wanneer de leerkracht even later aanschuift, wordt het telefoonnummer wederom in het Nederlands besproken. Het *code-switchen* markeert daarmee die nieuwe situatie, waarin de leerkracht een kennisachterstand heeft en dus nog geen volwaardig of gelijkwaardig onderdeel kan uitmaken van deze activiteit in deze groep. Nieuwe kennis (of nieuwe informatie) wordt in het Nederlands gemarkeerd en zodra de leerkracht op de hoogte is gesteld kan er weer terug worden geswitcht naar het Fries.

In fragment 7 en 8 is in feite sprake van een zelfde type fasering. Eerst is het Lisa die het Nederlands hanteert (in regel 12). Het feit dat Lisa de secretaris van de groep is, speelt ongetwijfeld mee, maar ze schrijft op dat moment nog niets op en haar voorstel moet dus waarschijnlijk begrepen worden 'uit naam van de hele groep'. Op andere momenten, wanneer Lisa wel Fries spreekt, zijn haar bijdragen meer individueel van aard en onderdeel van een discussie. Met het gebruik van het Nederlands doet Lisa een poging om het gezamenlijke product van het proces van *knowledge building* te markeren.

In de eerste fase delen de leerlingen kennis op individueel niveau. Ze brainstormen en formuleren (persoonlijke) ideeën met betrekking tot het uit te voeren plan. Dat doen ze in het Fries. De bedoeling is echter nadrukkelijk dat de leerlingen een gezamenlijk plan formuleren en dus in interactie gezamenlijke, bruikbare kennis moeten produceren. Iedere keer dat er wordt geswitcht naar het Nederlands is er sprake van een poging om kennis (het verkregen begrip, of overeenstemming) als het gezamenlijke product van de groep te markeren.

Het switchen van het Fries naar het Nederlands in een overleg in een groepje van huis uit Friestalige leerlingen is opmerkelijk en het gebeurt ook lang niet in alle gevallen. Om de verklaring voor het switchen van taal, zoals die hierboven is gegeven, extra kracht bij te zetten wordt deze paragraaf afgesloten met een gespreksfragment (9) waarin de leerlingen gedurende het hele gesprek Fries met elkaar blijven spreken. In dit fragment (dat eerder in het vorige hoofdstuk is besproken) plannen de leerlingen een activiteit, namelijk een interview met een deskundige van buiten de school. De leerlingen produceren series antwoorden in de vorm van suggesties voor vragen die in het interview gesteld worden en dat leidt tot het schriftelijk vastleggen in een lijstje.

Fragment 9: De Oesdrip, bovenbouw; hoe wie it op de trein, 2009-1

1	2	3	TRANSCRIPT	ORIGINEEL IN FRIES
1	→	Susan:	oke (0.5) eerst de vraag van je	oke (0.5) earst de fraach fan
2			opa	dyn pake
3		Geke:	euh (5.0) hoe was het op de	euh (5.0) hoe wie:t op de trein
4			trein	
5		Susan:	(0.5) heeft dat met de oorlog	(0.5) hat dat mei de oarloch
6			te maken	te meitsjen
7		Geke:	ja	ja
8		Susan:	oke	oke
9		Geke:	wa:nt hij was op de trein in de	wa:nt hy wie op de trein yn'e
10			oorlog	oarloch
11			((susan noteert de eerste	((susan noteert de eerste
12			vraag in het Nederlands))	vraag in het Nederlands))
13			((22.0))	((22.0))
14		Susan:	euhm (3.0) mmm (3.0) hoe het	euhm (3.0) mmm (3.0) hoe it
15			is als er dan op eens een Duitser	is as der dan op iens in dútser
16			in de trein komt met een pistool	yn de trein komt mei in pis-
17			hoe je je dan voelt () is dat ook	toal hoestie dan fielst () is dat
18			een vraag dan	ek in fraach dan
19			((geke knikt))	((geke knikt))
20			((susan schrijft de vraag in	((susan schrijft de vraag op))
21			het Nederlands op))	

22	Geke:	ja en als er bijvoorbeeld de duit-	ja en as by foarbyld de dútsers
23		sers binnen vallen binnen in de	binnen fallen binne yn de trein
24		trein	
25	Susan:	hm als het Duitsers waren	hm as it dútsers wiene
26	Geke:	ja en wat hij was machinist of	ja en wat der wie masjinist
27		kaartjesknipper	of kaartsjeknipper

Twee leerlingen hebben overleg in het kader van het project *De Tijdmachine* (2009-1). Beide leerlingen willen iemand uit de eigen familie interviewen over de Tweede Wereldoorlog. In dit fragment wordt het interview voorbereid dat Geke gaat houden met haar opa. Susan helpt Geke bij het formuleren van de vragen en noteert die vragen ook gedurende het gesprek. In regel 1 doet Susan het voorstel om te beginnen met het interview met de opa van Geke. Naderhand worden ook de vragen voorbereid die Susan wil gaan stellen (dan zijn de rollen omgedraaid). Geke doet in regel 3 een suggestie voor een eerste vraag. Susan reageert kritisch ("heeft dat met de oorlog te maken?"), waarop Geke kort bevestigend antwoordt. Susan accepteert de verklaring van Geke en noteert de vraag. Ondertussen breidt Geke haar verklaring uit met een argument (r.9). Nadat de eerste vraag is genoteerd doet Susan een suggestie. Langzaam maar zeker wordt zo het interview voorbereid.

In dit fragment is in vergelijking tot de andere fragmenten in deze paragraaf, veel minder sprake van een proces van *gezamenlijke* kennisconstructie. Susan en Geke zijn weliswaar op elkaar betrokken in een gezamenlijk en doelgericht overleg, maar ze werken hier twee verschillende interviews uit. Het feit dat Susan even kritisch reageert en daarna de openingsvraag van Geke toch gewoon accepteert heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat Susan alleen maar een ondersteunende rol vervult. En in tegenstelling tot de voorbeelden die eerder zijn besproken, zijn de notities die Susan maakt ook niet gezamenlijk van aard, maar individueel. Het zijn de vragen zoals Geke ze wil stellen en het is dus niet nodig om iets te concluderen, of samen te vatten en het is dus ook niet nodig om iets in het Nederlands te markeren.

In het proces van gezamenlijke kennisconstructie, waarin van huis uit Friestalige leerlingen met elkaar in overleg zijn, markeert het gebruik van het Nederlands de fase waarbij een groepje leerlingen 'nieuwe, onbekende informatie' moet construeren tot gezamenlijk inzicht en voor de groep bruikbare kennis en/of het markeert het verschil tussen individuele en gezamenlijke bijdrages (suggesties doen tegenover samen conclusies trekken).

10.6 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk is verslag gedaan van de wijze waarop het *code-switchen* tussen het Fries en het Nederlands tijdens klassikale- en peerinteractie gedurende de interventie *Ruimte voor leren* heeft plaatsgevonden en welke functie het wisselen van taal heeft. In deze slotparagraaf worden de conclusies op een rijtje gezet en wordt met name nog nader ingegaan op de cognitieve functie van het *code-switchen* omdat die functie in de literatuur nog nauwelijks wordt beschreven.

Ondanks het feit dat de scholen die deelnamen aan de interventie *Ruimte voor leren* in het hart van het Friese taalgebied zijn gesitueerd, wordt er tijdens klassikale interactie vooral Nederlands gesproken. Dat komt omdat de leerlingen vanaf groep 1 worden ondergedompeld in het Nederlands. Er is geen taalbeleid op schoolniveau geformuleerd dat expliciet gericht is op de meertaligheid, en de leerkrachten zijn in meer of mindere mate bewust bezig om het onderwijs vooral in het Nederlands te laten plaatsvinden. Wanneer het ter sprake komt, zijn leerkrachten wel positief over het Fries, maar ze geven die taal geen plek in de projecten van *Ruimte voor leren*. Het Fries heeft vooral een plek in informele gesprekssituaties.

Toch zijn er in de videoregistraties allerlei momenten waaruit blijkt dat het Fries door leerlingen in de bovenbouw wel degelijk wordt gebruikt. Naarmate leerlingen ouder worden neemt het gebruik van het Fries af in klassikale interactie, maar onder invloed van de interventie neemt tijdens het samenwerkend leren in een groepje, het afwisselend gebruik van het Fries en het Nederlands juist weer toe. Zodra in een groepje een van de leerlingen echter van huis uit Nederlandstalig is, wordt de voertaal meestal helemaal Nederlands. Dat fenomeen valt het meest op in scholen (klassen) waar sprake is van een relatief grotere populatie Nederlandstalige leerlingen (bijvoorbeeld op De Wite Finne).

Wanneer de leerkracht een rol speelt in gesprekken (klassikaal, of tijdens een interventie in een samenwerkend groepje), dan is er in het overgrote deel van de data sprake van het gebruik van het Nederlands. Dat betekent dat in bovenbouwklassen waar de leerkracht van huis uit Nederlandstalig is, in de klassikale interactie helemaal geen Fries meer wordt gesproken (bijvoorbeeld op De Earrebarre en De Ikebeam).

Het *code-switchen* in klassikale interactie is in de data eigenlijk alleen van toepassing op de onderbouw. In de besproken fragmenten (in paragraaf 10.3) is de leerkracht steeds consequent in het gebruik van het Nederlands. Ze maakt daarmee duidelijk dat het Nederlands de taal van de school is. De leerlingen switchen echter regelmatig naar het Fries en aangezien de leerkracht het gebruik van het Fries niet ter sprake brengt, mag worden aangenomen dat het wisselen van taal door de leerlingen de 'gewone' taalgebruikssituatie is in deze klas. In de besproken fragmenten in de onderbouw kan een drietal typen gesprekken (genres) van elkaar worden onderscheiden, namelijk *presentational talk*, instructief schools taalgebruik en dialogisch taalgebruik. Friestalige leerlingen presenteren (vertellen) in het Fries, terwijl de dominante taal in de kring het Nederlands is. De presenterende leerlingen switchen net als de andere leerlingen naar het Nederlands, wanneer de leerkracht een gerichte, schoolse, instructieve vraag stelt van het type *known answer question* en het gesprek verloopt in IRE-sequenties. Wanneer de leerkracht initiatieven van een meer dialogische taalgebruiksvariant hanteert switchen Friestalige leerlingen weer vaker naar het Fries, omdat bijvoorbeeld na een *information seeking question* de leerlingen niet alleen een antwoord hoeven te geven, maar de kans krijgen om iets te vertellen. De (jongere) leerlingen putten dan vaak uit *implicit, episodic knowledge* (verhalen van thuis) en daarvoor gebruiken ze het Fries. Uit de analyse blijkt dus dat binnen het *beperkt-interactieve participatiekader* (het typisch schoolse taalgebruik) door de leerlingen in de onderbouw Nederlands wordt gesproken en binnen het *dialogische participatiekader* en/of het *discussiekader* (door van huis uit Friestalige leerlingen) Fries.

In de data zijn algemene patronen van *code-switching* gevonden, zoals die ook door Auer (1984, 1998) zijn beschreven. Op grond van de gepresenteerde data kan worden gesteld dat het *code-switchen* in een enkel geval plaatsvindt tussen Nederlandstalige en tweetalige leerlingen. Er is dan sprake van patroon 2, maar aangezien de leerlingen elkaar goed kennen worden dergelijke gesprekken meestal geheel in het Nederlands gevoerd. *Code-switching* vindt dus vooral plaats tussen leerlingen die van huis uit Friestalig zijn. Deze leerlingen maken om verschillende redenen een keuze tussen het afwisselend gebruik van het Nederlands en het Fries. In dergelijke situaties is dan sprake van het patroon 1a/1b (Auer, 1984); dat patroon komt dus het meest voor.

Met name het feit dat *conversational code-switching* in het merendeel van de geobserveerde data plaatsvindt tussen van huis uit Friestalige leerlingen is interessant, omdat in die situaties voor het gebruik van het Nederlands in principe geen noodzaak lijkt te zijn. De vraag is dus wat dan de functie is van dat *code-switchen*.

Een eerste functie werd zichtbaar in fragment 1, waar een van de leerlingen lijkt te worden getriggerd door zijn eigen uitspraak (pro:gramma) en dan blijkt uit het vervolg dat alle leerlingen Friestalig zijn. Ze wisselen gedurende een aantal beurten van het Nederlands naar het Fries (patroon 1a) tot het moment waarop één van de leerlingen de groep weer oriënteert op de schoolse taak. De hele groep wisselt terug naar het Nederlands en hiermee wordt een *tweede functie* zichtbaar, namelijk *code-switching* als het markeren van een bepaalde (schoolse) activiteit. Er kan worden geconcludeerd dat het wisselen van taal in de klas vaak een *topic switch* is, maar vooral (ook) een *activity switch* markeert. In deze gevallen gaat het dus om een sociale functie van *code-switching* (Myers-Scotton, 1993). Formeel school taalgebruik is in het Nederlands en het meer informele taalgebruik ook in het Fries. *Code-switching* kan in de schoolse situatie, wanneer er meer dan twee gespreksdeelnemers zijn, ook functioneren als het markeren van een oriëntatie op een bepaalde persoon. Bijvoorbeeld Friestalige leerlingen spreken Fries tegen elkaar en wisselen van taal wanneer ze door een Nederlandstalig klasgenootje in het Nederlands worden aangesproken.

Het maken van een grapje speelt in dit kader een bijzondere rol. In een van de fragmenten valt op dat het niet uitmaakt in welke taal er wordt gesproken. Terwijl het switchen van formeel naar informeel taalgebruik altijd van het Nederlands naar het Fries gaat, kunnen grapjes met beide talen worden gemarkeerd. Die markering zit hem dan in het switchen als zodanig!

De vraag waarom van huis uit Friestalige leerlingen soms toch wisselen naar het Nederlands kan deels worden verklaard vanuit de conclusies die hierboven zijn geformuleerd en die veel vaker in de literatuur zijn beschreven. Het blijkt echter dat Friestalige leerlingen via *code-switching* ook de overgang tussen fasen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie kunnen markeren. Of zoals Li Wei (2014) stelt dat *translanguaging* een transformatief effect heeft op de informatie die leerlingen samen delen.

Tijdens de eerste fase worden ideeën gegenereerd en (bestaande) kennis gedeeld en dat doen de leerlingen in het Fries. Wanneer de leerlingen een uitkomst of conclusie formuleren dan swit-

chen ze naar het Nederlands, ze markeren daarmee het feit dat er iets gezamenlijk is vastgesteld (dat is de tweede fase). Als dat niet het geval blijkt te zijn, of wanneer er een nieuw punt aan de orde wordt gesteld, wordt er weer in het Fries gediscussieerd. Zodra er een overgang is van gedeelde (bestaande) kennis naar nieuwe (nog vast te stellen) gezamenlijke kennis, in de vorm van een conclusie of parafrase, wordt dat gemarkeerd door het gebruik van het Nederlands. Zodra de kennis gezamenlijk bezit is geworden, kan er over die kennis weer in het Fries worden gesproken.

Het *code-switchen* heeft vooral betrekking op het markeren van een *activity switch* van het delen van kennis naar het vaststellen van nieuwe gezamenlijke kennis. In de eerste fase gaat het om individuele bijdragen van leerlingen en dus ook om demonstraties van individuele (World 2) kennis en wanneer die kennis in de tweede fase wordt vastgelegd, is er sprake van gezamenlijk geformuleerde (bruikbare) kennis (World 3) en daarmee markeert het *code-switchen* de overgang van de ene naar de andere fase in het proces van gezamenlijke kennisconstructie.

In het proces van gezamenlijke kennisconstructie maken leerlingen gebruik van hun persoonlijke kennis (en van informatie verkregen uit andere bronnen) en die kennis wordt 'zichtbaar' gemaakt in wat een leerling zegt in sociale interactie. De bedoeling van die individuele initiatieven is om kennis te delen, samen te voegen met de kennis die wordt ingebracht door de andere gespreksdeelnemers en zo te komen tot nieuwe bruikbare kennis, bijvoorbeeld in de vorm van afspraken, met de bedoeling ze vast te leggen in een stappenplan, waarover iedereen het eens is.

Die individuele kennis (gedemonstreerd in een interactionele bijdrage aan het proces) kan dus op een gegeven moment een onderdeel worden van het gezamenlijke groepsproduct (het stappenplan). Van huis uit Friestalige leerlingen, die onderling Fries spreken (in de specifieke context van de projecten van *Ruimte voor leren*), markeren de overgang van individuele demonstraties van kennis naar gezamenlijke conclusies, of producten door te switchen naar het Nederlands.

Het paradigma van gezamenlijke kennisconstructie (*knowledge building*) is nog niet eerder gekoppeld aan specifieke kenmerken van taalgebruik. Meestal wordt de link tussen taalgebruik en leren gekoppeld aan de zogenaamde intern cognitieve principes van leren (Vosniadou, 2001), bijvoorbeeld het demonstreren van voorkennis, of het herstructureren van oude foute kennis. Het unieke van de theorie van gezamenlijke kennisconstructie (Bereiter, 2002) is dat het leren daarin niet alleen als een gezamenlijk proces wordt beschouwd, maar dat ook het product gezamenlijk is. En dat roept de vraag op wanneer kennis (begrip of inzicht) iets is van een groep. Aan de hand van de fragmenten uit dit hoofdstuk wordt duidelijk dat *conversational code-switchen* iets van dat proces zichtbaar maakt.

Het wisselen van de ene naar de andere taal, markeert dus in zekere zin het wisselen van intern cognitieve processen (zeg maar het terloops leren in World 2) versus gezamenlijk produceren van nieuwe gezamenlijke kennis (doelgerichte kennisconstructie in World 3).

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

11.1 INLEIDING

Dit onderzoek is uitgevoerd om meer inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerlingen en hun leerkrachten gezamenlijk kennis construeren in interactie gedurende een interventie waarbij die leerkrachten worden ondersteund bij het creëren van een zogenaamde *knowledge building environment* (KBE) (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2003, 2006). De ontwikkelingen gedurende het verloop van de interventie worden beschreven. Daarbij wordt gefocust op het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen en op de rol van taalgebruik in gezamenlijke kennisconstructie.

De centrale onderzoeksvragen zijn daarbij: Hoe veranderen bij basisschoolleerkrachten die deelnemen aan de interventie *Ruimte voor leren* betrokkenheid, opvattingen en handelen ten aanzien van leren en gezamenlijke kennisconstructie? Hoe veranderen, onder invloed van die interventie, de taalgebruikspraktijken in de klas?

Het onderzoek naar het verloop van de interventie is uitgevoerd om te kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van *goed onderwijs* op de (zeer) kleine basisscholen in Fryslân. Goed onderwijs is hierbij gedefinieerd aan de hand van Biesta (2009, 2012) die spreekt in termen van de pedagogische opdracht van scholen rond *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectwording*. In het basisonderwijs is momenteel sprake van een eenzijdige focus op presteren met betrekking tot een beperkt aantal vaardigheden (Biesta, 2010), van een eenzijdige focus op het individuele leren (Bereiter, 2002) en op deelvaardigheden (zie ook Verhoeven & Aarnoutse, 1996, 2000). Op kleine scholen, waar meerdere jaargroepen in een klas zitten, heeft dat laatste punt grote gevolgen, omdat leerkrachten dan vooral bezig zijn met het geven van instructie (per 'vak' en per jaargroep), waarna de leerlingen de opdrachten zelfstandig gaan verwerken. Voor 'echte' interactie over de (nieuwe) kennis en vaardigheden is nauwelijks tijd.

11.2 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk wordt in de paragraaf 11.2 ingegaan op de conclusies van dit onderzoek, waarbij steeds de conclusies op één of meerdere deelvragen aan de orde komen, gebaseerd op de analyses in de hoofdstukken 7, 8, 9 en 10. Vervolgens wordt in paragraaf 11.3 een aantal van die bevindingen methodologisch en inhoudelijk bediscussieerd.

11.2.1 ONTWIKKELINGEN GEDURENDE DE INTERVENTIE, OP EEN VAN DE SCHOLEN

In hoofdstuk 7 is op etnografische wijze verslag gedaan van het verloop van de interventie op een van de scholen, namelijk De Oesdrip. In dat hoofdstuk is gepoogd om door middel van gedetailleerde beschrijvingen inzicht te geven in de manieren waarop verschillende leerkrachten collectief

en individueel de innovatie concretiseren. Er is juist voor deze school gekozen, omdat er gedurende de interventie geen veranderingen zijn geweest in de teamsamenstelling. Daardoor is er in alle bouwdelen een ontwikkeling in gang gezet, waarbij de rol van taalgebruik bij het leren en de gezamenlijke kennisconstructie steeds beter tot zijn recht is gekomen in de dagelijkse praktijk in de klas.

De vraag is beantwoord hoe leerkrachten gedurende een interventie veranderen wat betreft hun betrokkenheid bij de vernieuwing, hun opvattingen over leren en gezamenlijke kennisconstructie, en de wijze waarop ze een vertaalslag maken naar de eigen klas. Daarbij is gebruik gemaakt van vragenlijsten, logboekverslagen (van leerkrachten), pen/paperobservaties (van de onderzoeker), interviews en van videoregistraties in de klas.

Bij het gezamenlijk vorm geven aan de innovatie, valt allereerst op dat de leerkrachten onderling, ook vanwege de specifieke context waarin ze werken, nogal van elkaar verschillen; dat heeft consequenties voor het verloop en voor de ontwikkelingen die plaatsvinden in de klas. De conclusies daaromtrent worden hieronder nader beschreven.

De ontwikkeling van betrokkenheid

De deelnemende leerkrachten hebben, gemiddeld genomen, tijdens de start (2007) nog een hoge *zelf- en taakbetrokkenheid* blijkens de scores op de CBAM (de betrokkenheidsvragenlijst). Ze hebben vooral vragen en zorgen die betrekking hebben op de eigen deelname (bijvoorbeeld: kan ik dit wel?) en op de facilitering van de vernieuwing (bijvoorbeeld: krijg ik hier voldoende tijd voor?). Tijdens de tweede afname (in 2009) is die betrokkenheid bij het interventietraject ontwikkeld naar een hoge *ander-betrokkenheid*. Dat betekent dat leerkrachten de innovatie dan samen met collega's (en leerlingen) willen vormgeven. De roep om meer informatie en de zorgen over de facilitering maken in de loop van de interventie dus plaats voor de wil om iets met de innovatie te doen in samenwerking met anderen.

Wanneer de uitkomsten op de CBAM in de tweede afname worden vergeleken met de observaties van de onderzoeker en de notities van de leerkrachten in de logboekverslagen, wordt nog een andere belangrijke ontwikkeling zichtbaar. De leerkrachten geven na verloop van tijd namelijk aan dat ze nu 'weten hoe het anders kan', dat ze daar 'concrete ideeën' over hebben ontwikkeld en hoe die het beste kunnen worden uitgevoerd in de eigen klas.

Ontwikkelingen in opvattingen en inschatting eigen onderwijsgedrag

De scores op de vragenlijst *inschatting van het eigen gedrag* zijn (op beide meetmomenten, in 2007 en 2009) lager dan die op de vragenlijst *opvattingen* ten aanzien van leren en gezamenlijke kennisconstructie. De leerkrachten lijken zich dus te realiseren dat het lastig is om de eigen visie vorm te geven in de dagelijkse praktijk. Verder valt op dat de scores op *inschatting* tijdens de eerste meting nogal grillig van aard zijn. Daaruit blijkt dat de aandacht van leerkrachten vooral op bepaalde leerprincipes is gefocust (bijvoorbeeld op *omgaan met verschillen*), en veel minder op andere principes (bijvoorbeeld op *transfer*). In de tweede meting zijn de scores op *inschatting* veelal wat hoger dan in de eerste meting en zijn de verschillen tussen de hoogste en de laagste scores minder groot. Hieruit kan worden geconcludeerd dat leerkrachten in de loop van de inter-

ventie iets beter in staat blijken te zijn om het onderwijs (in een KBE), passend bij hun theoretische inzichten, op meer samenhangende wijze vorm te geven.

In de eerste meting is het concept van gezamenlijke kennisconstructie (*knowledge building*) nog heel onbekend. In de tweede fase, wanneer de scores op *opvattingen* en *inschatting* hoger liggen, hebben de leerkrachten op dit punt dus een onmiskenbare ontwikkeling doorgemaakt. Die ontwikkeling wordt bevestigd door andere data. Leerkrachten zijn na die twee jaar bijvoorbeeld redelijk snel in staat om met behulp van het stappenplan een KBE in te richten en leerlingen te ondersteunen bij het gezamenlijk doen van onderzoek. De principes van leren en gezamenlijke kennisconstructie staan tijdens vrijwel iedere teambijeenkomst centraal en zijn belangrijke onderwerpen van gesprek. Vanuit die discussies in het team maken de leerkrachten dan een vertaalslag naar de eigen praktijk, waarbij die (theoretische) concepten concreet worden ingevuld door de leerkrachten.

De interventie in twee fasen

De interventie op De Oesdrip is globaal in twee fasen verlopen. In de eerste fase hebben de leerkrachten vooral aandacht voor de organisatie van de projecten aan de hand van het stappenplan en in de tweede fase is de aandacht veel meer gericht op de kwaliteit van de interactie.

Alle leerkrachten zijn al snel in staat om aan de hand van het stappenplan in meer of mindere mate een KBE te creëren, waarin leerlingen (en hun leerkracht) samen werken aan allerlei onderzoeken. De reacties van de leerkrachten op de veranderingen in de eigen klas zijn veelal positief, ook al komen er gedurende de interventie nog allerlei problemen aan de orde in de teambijeenkomsten die betrekking hebben de organisatie van een KBE.

Veel lastiger blijkt het echter om de focus te richten op (de veranderingen van) het type taalgebruik dat gewenst is in die leeromgeving. Leerkrachten zijn in de eerste fase bijvoorbeeld helemaal niet georiënteerd op (het veranderen van) de bestaande taalgebruikspraktijken in de klas, maar veel meer op aspecten van het klassieke taalonderwijs. Dat vertaalt zich dan in traditionele voornemens, zoals “leerlingen breiden hun woordenschat uit,” of “leerlingen hanteren de begrip-pend leesstrategieën adequaat,” et cetera.

Pas in de tweede fase gaan de leerkrachten zich richten op het realiseren en ontwikkelen van mondeling taalgebruik vanuit een dialogisch perspectief, en richten ze zich niet alleen op het taalgebruik van de leerlingen, maar ook op dat van henzelf. Het inzicht dat het mondeling taalgebruik een belangrijke functie vervult voor het proces van kennisconstructie ontwikkelt zich dan ook. Uit de logboekverslagen (en tevens uit de videodata) wordt steeds duidelijker dat leerkrachten andere doelen of problemen gaan formuleren (bijvoorbeeld: “welke vragen moet ik stellen, om...”; of “hoe kan het dat de onderbouwleerlingen tijdens klassikale interactie zo weinig zeggen”). De leerkrachten ondernemen dan gerichte acties in de klas om die doelen te bereiken en reflecteren daarop vervolgens weer tijdens het gezamenlijke teamoverleg.

Verschillen als uitgangspunt van professionalisering en schoolontwikkeling

Binnen de twee fasen van ontwikkeling op schoolniveau, blijken er vrij grote verschillen te bestaan tussen de (individuele) leerkrachten in opvattingen, verwachtingen en (voorgenomen) keuzes.

In de *onderbouw* van De Oesdrip maken de leerkrachten de beweging van het opbrengstgerichte werken (terug) naar de waarden van het meer ontwikkelingsgerichte kleuteronderwijs. Het onderwijs tijdens de projecten sluit aan bij wat leerlingen interesseert en er wordt ook veel meer dan voorheen door leerlingen samengewerkt in kleine groepjes. Binnen die nieuwe manier van leren en werken lukt het de leerkrachten (in de tweede fase) steeds beter om handen en voeten te geven aan de kwaliteit (en kwantiteit) van het mondelinge taalgebruik in de klas, door leerlingen de gelegenheid te geven om met elkaar en met de leerkracht te praten tijdens het doen van activiteiten.

In de *middenbouw* blijft de aandacht gedurende de gehele interventie vooral gericht op het organiseren van de KBE. De leerkrachten hebben veel vragen (en zorgen) over het werken zonder een van tevoren vastgesteld aanbod, maar dankzij de ruimte die ze krijgen om de interventie zelf vorm te geven, lukt het om vanuit een relatief strakke klassenorganisatie toch vorm te geven aan de ideeën van de vernieuwing. De leerkrachten bedenken zelf een gezamenlijke startactiviteit en hebben voor de zekerheid allerlei activiteiten en mogelijke onderzoeksvragen klaarliggen, voor als het onverhoopt in een groepje niet van de grond wil komen. In die context krijgen de leerlingen de ruimte om in twee- of drietallen onderzoek te doen naar zelf geformuleerde vragen, en komt er steeds meer aandacht voor de kwaliteit van samenwerken en van interactie.

Voor de leerkracht in de *bovenbouw* is de inhoud en de aanpak van de interventie een antwoord op vele vragen, bijvoorbeeld over de manier waarop de doelstellingen van het 'gewone' lesgeven langzaam maar zeker kunnen worden geïntegreerd in het projectmatig werken, en daarmee verschilt ze van de andere leerkrachten. De manier van werken, via het stappenplan, heeft de leerkracht relatief snel onder de knie en ze is dan in staat om bijvoorbeeld allerlei doelstellingen te formuleren ten aanzien van het taalgebruik in de klas. Ze ontwikkelt een werkwijze, waarbij de leerlingen in wisselende groeperingsvormen steeds meer verantwoordelijkheid leren nemen voor het doen van onderzoek. Het leren en de gezamenlijke kennisconstructie worden afwisselend gerealiseerd in klassikale kringgesprekken, in gesprekken in tweetallen en in het samenwerken in kleine groepjes. Leerlingen zijn daardoor niet alleen bezig zijn met het eigen onderzoek, maar ze rapporteren aan andere groepjes, of ondersteunen elkaar tijdens klassikaal overleg.

De interventie *Ruimte voor leren* werd gekenmerkt door een theoretisch kader, centrale uitgangspunten en een (globaal) stappenplan ter ondersteuning van de leerkrachten bij het maken van een vertaalslag naar de eigen onderwijspraktijk. Binnen dat (theoretisch) kader was er gedurende de uitvoering sprake van een open communicatief karakter: op schoolniveau werd een collectieve ambitie geformuleerd en leerkrachten hebben vervolgens voor ieder project zelf een probleemstelling (actieonderzoek) en speerpunten voor het werken in de klas geformuleerd. Ieder project werd gezamenlijk voorbereid en geëvalueerd en binnen die cyclische manier van werken kregen de professionals greep op de complexe interventie-inhoud en ontwikkelde de school zich als geheel.

11.2.2 KLASSIKALE INTERACTIE

Het onderzoek naar de aard van het taalgebruik in de nieuwe leeromgeving (KBE) is gericht op deze vraag: Welke rol speelt de (klassikale) interactie tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens de projecten in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert deze interactie onder invloed van de interventie?

Gevonden werd dat in de interactie tussen leerkracht en leerlingen een viertal verschillende *participatiekaders* functioneren, namelijk het *monologische* participatiekader, het *beperkt interactieve* participatiekader, het *dialogische* participatiekader en het *discussiekader*. Een participatiekader is de karakterisering van de manier waarop de verschillende gespreksdeelnemers (i.c. de leerkracht enerzijds en de leerlingen anderzijds) het gesprek organiseren op een bepaald moment of in een bepaalde fase, in termen van beurtwisselingsprocedures en de typen taalhandelingen waarop de participanten dan zijn georiënteerd.

(1) In *monologische* participatiekaders wordt het gesprek volledig gestuurd en gecontroleerd door de leerkracht. Alleen de leerkracht is aan het woord en de leerlingen moeten luisteren. Er is daarom geen sprake van een beurtwisselingsprocedure, er zijn geen verbale handelingen van de leerlingen en daarom is er (bij implicatie) ook geen sprake van een sequentiële structuur. De leerkracht doet mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal en als leerlingen al pogingen ondernemen om initiatieven te realiseren (via zelfselectie), dan worden die niet erkend. Leerkracht en leerlingen zijn duidelijk van elkaar gescheiden categorieën. Wanneer er in de data (expliciet) sprake was van dit type interactie, ging dat zonder uitzondering gepaard met meer of minder ordeverstoringen door de leerlingen, zowel verbaal, als non-verbaal.

(2) De interactie in *beperkt interactieve* participatiekaders wordt ook volledig gestuurd en gecontroleerd door de leerkracht, zowel inhoudelijk als qua structuur. Het verschil met het monologische participatiekader is dat ook leerlingen af en toe een bijdrage kunnen leveren binnen het kader dat de leerkracht vaststelt. De leerkracht initieert niet alleen het gesprek en het te bespreken topic, maar stelt ook alle vragen en via beurttoewijzing, of door middel van een *asking for bid* procedure, wordt bepaald wie het antwoord mag geven. Het normale sequentiële patroon in dit participatiekader is Initiatief – Respons – Evaluatie (IRE).

De vragen hebben het karakter van *known answer questions* (KAQ) en zijn vaak gesloten van aard. Initiatieven door de leerlingen via zelfselectie zijn niet toegestaan. Responsen van leerlingen zijn veelal minimaal van aard, meestal in de vorm van een antwoord, passend binnen het strikte vraagkader van de leerkracht. Leerkracht en leerlingen vormen twee duidelijk van elkaar gescheiden categorieën. De categorie leerlingen is in hiërarchische zin ondergeschikt aan de leerkracht en wordt vertegenwoordigd door de leerling die de beurt heeft toegewezen gekregen.

(3) In het *dialogisch* participatiekader wordt het (globale) gespreksdoel door de leerkracht bepaald en binnen dat kader worden leerlingen uitgenodigd om vrijer te participeren. De leerkracht initieert het topic, maar stelt vooral open *information seeking questions* (ISQ) en open KAQ's (die dan vaak werken als een uitnodiging om meer te vertellen). Dat leidt tot lange(re) responsen en ook tot andere typen taalhandelingen door de leerlingen, dan de antwoorden die in

het beperkt interactieve participatiekader zichtbaar waren. Die taalhandelingen worden door de leerkracht erkend en (vaak) uitgebreid in de derde beurt. In dit type participatiekader is het instructieve karakter (enige sturing en complexe IRE-sequenties) nog wel aanwezig, maar er is tegelijkertijd meer ruimte voor initiatieven van leerlingen. In het dialogisch participatiekader selecteren de leerlingen zichzelf als spreker, waarbij dan vooral een voorafgaande bijdrage wordt verbreed of verdiept. Ze stellen vragen om toelichting en geven bijvoorbeeld commentaren, waarop de leerkracht dan weer reageert. De leerkracht sluit de beurten niet meer per definitie af met een evaluatie, maar breidt in de derde beurt bijvoorbeeld een bijdrage van een leerling uit, of parafraseert het voorgaande, of vraagt andere leerlingen om te reageren. Leerkracht en leerlingen zijn nog wel van elkaar te onderscheiden categorieën. Veelal gaat het in eerste instantie (nog) wel om een gesprek van de leerkracht met één leerling, maar de leerkracht brengt die bijdrage vaker terug naar de hele groep, waarna anderen de gelegenheid krijgen om erop voort te bouwen.

(4) In gespreksdelen waar een *discussiekader* aan de orde is, zijn de participanten veel meer dan in delen waar een *dialogisch* participatiekader functioneert, gericht op het bereiken van een gezamenlijk doel of resultaat. Er is dan niet meer sprake van een stereotiep schools gesprek, maar van een gesprek vergelijkbaar met een vergadering, waarin de leerkracht een betrekkelijk informele voorzittersrol vervult. De leerkracht is in dit participatiekader vooral gericht op de structuur van het gesprek, vaak met de bedoeling om een gezamenlijke focus op een topic of een probleem in stand te houden. In vergelijking tot de vorige participatiekaders lijkt dit op een echt groepsge gesprek. Dat betekent dat er geen sprake meer is van een typisch schoolse beurtwisselingsprocedure (en IRE-structuur), maar dat alle gespreksdeelnemers een initiatief kunnen nemen, een topic kunnen starten, of rechtstreeks op elkaar kunnen reageren. De derde, evaluerende, beurt is afwezig in de sequenties. Het schoolse *educational discourse* is dan dus vervangen door een ander type discourse, waarin ook de leerlingen de inhoud en de structuur van het gesprek kunnen bepalen. Ten behoeve van de structurering en focus stelt de leerkracht binnen dit kader overigens soms wel weer vragen van het type KAQ. De taalhandelingen van de leerlingen zijn gevarieerd, ze rapporteren, stellen elkaar vragen, doen voorstellen, geven elkaar instructie, trekken conclusies et cetera.

Ontwikkelingen in de interventieperiode

Wat betreft de ontwikkeling gedurende de interventieperiode kan worden geconcludeerd dat er in de eerste fase vooral sprake is van gesprekken in het *beperkt interactieve* participatiekader en dat er af en toe momenten zijn waarin een monologisch participatiekader wordt geconstrueerd. In die eerste fase blijken leerkrachten soms ook wel te proberen meer dialogische participatiekaders tot stand te brengen, maar dat mislukt dan omdat de leerlingen daarop nog niet op georiënteerd zijn (en een uitnodiging om te participeren bijvoorbeeld nog opvatten als een *asking for bid* procedure, of alleen nog maar minimale responsen geven op vragen van het type ISQ). Ook gebeurt het dan nog vaak dat de leerkracht na een dialogische startvraag al snel weer zelf terugvalt in het beperkt interactieve participatiekader. In de tweede fase zijn in de gesprekken veel meer dialogische participatiekaders en/of discussiekaders gerealiseerd.

Op grond van deze bevindingen kan worden geconcludeerd dat zowel leerkrachten als leerlingen naarmate de interventie vordert, steeds beter in staat zijn om gesprekken te voeren die een meer dialogisch karakter of zelfs een discussiekarakter hebben. Die ontwikkelingen zijn echter wel verschillend van aard, afhankelijk van de leerkracht of de situatie. Uit de data blijkt ten eerste dat wanneer de teamsamenstelling gedurende de interventie is veranderd, men aan het einde van de interventie veelal nog niet is toegekomen aan het structureel voeren van gesprekken vanuit een dialogisch perspectief. Verder lijkt de ontwikkeling van gesprekken in de richting van het dialogische participatiekader, of juist meer in de richting van het discussiekader, samen te hangen met de leerkracht die voor de klas staat. Bij de ene leerkracht werden vooral gesprekken in het dialogische kader gerealiseerd en bij de andere leerkracht in het discussiekader.

Klassikale interactie en (gezamenlijke) kennisconstructie

De ontwikkeling zoals die hiervoor is geschetst, heeft gevolgen voor de kwaliteit van het leren en voor het wel of niet tot stand brengen van een KBE. De gesprekken of gespreksmomenten die worden gevoerd in een monologisch en/of beperkt interactie participatiekader, vertonen alle kenmerken van wat Cazden (2001) de *traditional lessons* noemde, terwijl de aanwezigheid van het dialogische participatiekader of van het discussiekader de basis blijken te vormen van de beoogde *non-traditional lessons*, waarin er echt ruimte is voor de leerlingen.

Op basis van dit onderzoek kan worden gesteld dat gesprekken binnen een beperkt interactief participatiekader vooral controlerend van aard zijn. De functie van dergelijke gespreksmomenten kan bijvoorbeeld zijn dat de leerkracht snel een idee kan krijgen van de (voor)kennis van de leerlingen, om vervolgens de (nieuwe) leerstof aan te kunnen passen aan dat kennisniveau. In een KBE blijkt een beperkt interactief participatiekader nog wel een rol te kunnen spelen, bijvoorbeeld als er sprake is van een situatie waarin een leerling om opheldering vraagt en de leerkracht via een reeks van vraag-antwoordsequenties snel ondersteuning kan bieden (met het doel om kennis te installeren (Macbeth, 2000)). In zo'n situatie is er dus wel sprake van kennisoverdracht, maar niet vanuit een door de leerkracht bepaald aanbod, omdat de leerkracht aansluit bij wat de leerlingen aangeven nog niet te weten.

Tijdens gespreksmomenten in een dialogisch participatiekader en/of een discussiekader krijgen leerlingen de kans hun kennis te demonstreren (Koole, 2010), in plaats van alleen maar te claimen. Dit type (dialogische) interactie biedt tevens de gelegenheid om (nieuwe) thema's te verkennen. De leerlingen krijgen greep op (complexe) vraagstukken en oefenen in het gebruik van een type *educational discourse* waarbij ze uitgedaagd worden om gebruik te maken van een type taalgebruik dat als *school language* (Schleppegrell, 2004), of als *educated discourse* (Mercer, 1995) kan worden aangemerkt.

Een andere conclusie met betrekking tot de relatie tussen taalgebruik en leren is dat binnen één klassikaal gesprek participatiekaders regelmatig verschuiven. Afhankelijk van het topic of de vraag kan een gesprek een bepaalde (leerzame) wending nemen. Door middel van *participation shifts* (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Glopper, 2013) kan een leerkracht in een les die bijvoorbeeld wordt gekenmerkt door het discussiekader, (even) ingaan op een vraag om toelich-

ting van een leerling, waardoor er een verschuiving plaatsvindt naar een beperkt interactief participatiekader. Dergelijke verschuivingen vinden met name plaats in de tweede fase van de interventie.

Een gesprek waarin vaak sprake is van een discussiekader sluit het beste aan bij de beschrijving die Bereiter (2002) geeft van *knowledge building discourse* (KBD). De leerlingen hebben hier de ruimte om hun kennis te demonstreren, maar ze construeren ook gezamenlijke kennis in het groepsgesprek, waarbij de deelnemers allemaal bezig zijn met het bereiken van een doel (bijvoorbeeld het oplossen van een probleem).

Op basis van de verzamelde data zijn dus vier patronen van klassikale interactie beschreven. Eerst wordt de interactie nog alleen georganiseerd in het beperkt interactieve participatiekader, maar onder invloed van de interventie is er in de tweede fase veel vaker sprake van dialogische participatiekaders, of van discussiekaders (inclusief verschuivende participatiekaders) waarin sprake is van gezamenlijke kennisconstructie.

11.2.3 DE ROL VAN PEERINTERACTIE IN HET PROCES VAN SAMEN WERKEN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

Hier gaat het om conclusies met betrekking tot deelvraag 5: Welke rol speelt de interactie tussen de leerlingen onderling tijdens de projecten in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert de interactie onder invloed van de interventie?

Net als bij de analyse van de klassikale interactie is hierbij vooral gebruik gemaakt van (transcripten van relevante) videodata.

Er is een drietal dominante gesprekstypen in de peerinteractie gevonden, namelijk (onderling) *rapporterende* gesprekken, die vooral tijdens het opstarten van een project voorkomen, gesprekken om een activiteit met elkaar te *plannen* en gesprekken waarin het *monitoren* van de uitvoering van het project centraal staat.

Een belangrijke conclusie is dat in de gesprekken die leerlingen onderling met elkaar voeren, grotendeels procedurele kennis wordt geconstrueerd. In die interactie is slechts terloops een oriëntatie op het bespreken van meer inhoudelijke onderwerpen (aan declaratieve kennis), met betrekking tot het project waaraan gewerkt wordt.

Uit de analyse van de gesprekken die leerlingen onderling voeren, wordt ook duidelijk dat de leerlingen veel ruimte krijgen en nemen, waardoor deze gesprekken een dialogisch karakter hebben in de zin zoals Wegerif (2013) dat begrip gebruikt. Het gezamenlijke overleg leidt tot allerlei gesprekken die in klassikaal overleg veel minder snel aan de orde zouden komen. De leerlingen komen niet alleen veel vaker aan het woord dan in de meeste klassikale participatiekaders, maar hun beurten zijn ook uitgebreider.

Wat betreft de relatie tussen de gevonden varianten van peerinteractie en leren, kan worden gesteld dat er vrijwel altijd sprake is van interactie waarin leerlingen hun kennis, begrip of vaardigheden demonstreren (Koole, 2010, *te versch.*). Er wordt in dit kader door de leerkracht geen

kennis geïnstalleerd (MacBeth, 2000); leerlingen krijgen de kans om die kennis zelf met elkaar te construeren.

Door zelf verantwoordelijk te zijn voor de inhoud en de kwaliteit van de interactie doen de leerlingen (terloops) ook allerlei ervaringen op met specifieke taalgebruiksactiviteiten: ze oefenen in het stellen van vragen, in het geven van feedback, ze redeneren, nemen leiderschapstaken op zich et cetera.

Het is daarbij – zoals gezegd – heel opvallend dat de leerlingen vooral procedurele kennis bespreken en construeren. Er komen wel vormen van *explicit reasoning* voor, maar die zijn gericht op het nemen van praktische besluiten (van procedurele aard). Slechts een enkele keer is er sprake van kenmerken van *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007), waarbij er (vaak kort) over inhoudelijke (declaratieve) kennis wordt geargumenteed en geredeneerd. Kennelijk hadden de leerlingen *exploratory talk* niet nodig voor het bereiken van hun doelen.

Kortom, de peerinteractie aan het begin en tijdens de uitvoering van een project wordt niet zozeer gevoerd met de bedoeling om gezamenlijke kennis rond het topic te vergaren, of om inzicht te verkrijgen, maar vooral om greep te krijgen op procedurele zaken, en dat doen de leerlingen over het algemeen effectief. Zeker naarmate ze meer ervaring hebben opgedaan tijdens het werken en praten in een KBE, en wanneer ze in een vaste samenstelling tijdens de uitvoering van een project werken in de richting van een gezamenlijk resultaat, zijn leerlingen in hoge mate op elkaar georiënteerd.

In *rapporterende gesprekken* worden de eerste ideeën voor een onderzoek rond een bepaald projectthema besproken. De leerlingen doen elkaar (meestal in tweetallen) verslag en geven elkaar feedback. De rollen van verteller en vragensteller zijn strikt van elkaar gescheiden. Als de ene leerling vertelt, stelt de ander de vragen, doet hij suggesties en geeft feedback. Als er geen vragen meer bedacht kunnen worden, wisselen de leerlingen van rol. Dit betekent dat dit type peerinteractie wordt gekenmerkt door een ongelijkwaardigheid tussen de gespreksdeelnemers, waarmee het veelal veronderstelde voordeel van peerinteractie, namelijk de symmetrie tussen de participanten in termen van rechten en plichten (Blum-Kulka & Snow, 2002), verloren gaat.

In *gesprekken om een activiteit te plannen* (tijdens de uitvoering van een project), leveren de leerlingen (in groepjes van drie tot vijf leerlingen), achtereenvolgens allerlei bijdrages om onderzoeksvragen te formuleren, of bijvoorbeeld vragen ter voorbereiding van een interview met een deskundige buiten de school. In dergelijke gesprekken zijn de leerlingen meer dan in de vorige variant gericht op elkaar en op het doel van de interactie. Ze realiseren in dit gesprekstype veel (en soms lange) beurten, waarbij ze voortbouwen op eerdere suggesties van anderen.

Een belangrijk aspect van dit type peerinteractie is dat leerlingen niet alleen het taalgebruik hanteren dat nodig is om effectief een activiteit te plannen (werkoverleg), maar ze doen ook ervaring op in specifieke taalgebruikspraktijken (bijvoorbeeld een interview met een deskundige voorbereiden en afnemen, of een zakelijke brief opstellen).

In gesprekken waarin de *voortgang van het onderzoek* wordt besproken, maken de leerlingen afspraken, verdelen ze taken en monitoren ze die afspraken en taken. Er staat ook hier dus

opnieuw overwegend procedurele kennis centraal, maar het wordt ook duidelijk dat dergelijke gesprekken zeer complex van aard kunnen zijn. Er lopen namelijk vaak allerlei gesprekslijnen naast en door elkaar. Wanneer leerlingen van gedachten wisselen over een bepaalde aanpak, dan leidt dat over het algemeen tot allerlei bijdrages van verschillende aard. Er worden dan (vaak in overlap en via *skip connecting*) verschillende onderwerpen ingebracht, soms wordt er over een van die onderwerpen kort inhoudelijk gesproken, maar er moeten ook bepaalde procedures worden besproken en afspraken worden vastgelegd. Er doen zich daarbij regelmatig ook allerlei (praktische) problemen voor die moeten worden besproken en opgelost. Dat betekent dat leerlingen allerlei taalhandelingen moeten verrichten om het uiteindelijke doel dat ze zich gesteld hebben, te bereiken.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat leerlingen gedurende de interventie veel ervaring opdoen met het samen werken, denken en praten. Vanuit het theoretisch kader (hoofdstuk 3) werd vooral *exploratory talk* als doel van die peerinteractie gesteld, maar in de praktijk is er dus vooral sprake van gesprekken waarin de leerlingen van alles onderling regelen.

11.2.4 CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING IN MEERTALIGE KLASSEN

In hoofdstuk 10 is het met name de vraag hoe van huis uit Friestalige leerlingen (en hun leerkrachten) naast het Nederlands wel of niet gebruikmaken van het Fries. Er wordt ingegaan op de vraag welke patronen van *conversational code-switching* (Auer, 1984, 1998) voorkomen in de klassen en wat de betekenis is van het wisselen van de taal door leerlingen in één gesprek.

Tijdens klassikale interactie wordt er in de deelnemende scholen vooral Nederlands gesproken. Dat komt doordat dat de leerlingen vanaf groep 1 worden ondergedompeld in het Nederlands. Dat betekent dus dat er in de data van klassikale interactie nauwelijks sprake is van het gebruik van het Fries. Alleen in de onderbouw (van een van de scholen) zijn gespreksfragmenten gevonden waarbij de Friestalige leerlingen in zo'n klassikaal gesprek af en toe gebruikmaken van het Fries. Een opvallende conclusie is dat wanneer in het klassikale kringgesprek dialogische participatiekaders of discussiekaders benut worden, er regelmatig wordt geswitcht naar het Fries, terwijl de leerlingen tijdens meer schoolse interactie (in een beperkt interactief kader) gebruikmaken van het Nederlands.

Uit de analyse van de gespreksdata uit de bovenbouw wordt duidelijk dat het Fries naast het Nederlands echter ook nog een belangrijke rol speelt in het leren en werken van de leerlingen, namelijk in peerinteractie. In de loop van de interventie wordt het samenwerken in groepjes veel vaker georganiseerd, waardoor ook het gebruik van Fries in die groepjes toeneemt. Ook van huis uit Friestalige leerkrachten gebruiken tijdens hun interventies in die groepjes dan veel vaker het Fries. Zodra in een groepje één van de leerlingen echter van huis uit Nederlandstalig is, wordt de voertaal meestal helemaal Nederlands.

Het meest voorkomende patroon van *code-switching* vindt plaats wanneer van huis uit Friestalige leerlingen onderling met elkaar in gesprek zijn. Ze wisselen dan van het Fries naar het Nederlands (en omgekeerd) als markerings van een specifieke activiteit of situatie. Uit de analyse is gebleken dat het wisselen van taal vaak op een *topic switch* duidt, maar vooral ook een *activity switch*

markeert. De leerlingen gebruiken het Nederlands voor gesprekken over typisch schoolse onderwerpen en activiteiten, en het Fries meer voor onderwerpen van informele aard. *Code-switching* kan in de schoolse situatie, wanneer er meer dan twee gespreksdeelnemers zijn, ook functioneren als het markeren van een oriëntatie op een bepaalde persoon. Zo spreken Friestalige leerlingen Fries tegen elkaar maar wisselen ze van taal wanneer ze door een Nederlandstalig klasgenootje in het Nederlands worden aangesproken.

Het feit dat die *conversational code-switching* ook tussen van huis uit Friestalige leerlingen plaatsvindt, is op zichzelf al opmerkelijk, omdat in die situaties voor het gebruik van het Nederlands in principe geen noodzaak is. De vraag is dus wat dan de functie is van dat *code-switchen*. In dit onderzoek is nu gebleken dat Friestalige leerlingen onderling via *code-switching* de overgang markeren tussen fasen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie. Tijdens de eerste fase worden ideeën gegenereerd en wordt (bestaande) kennis gedeeld en dat doen de leerlingen in het Fries. Wanneer de leerlingen een uitkomst of conclusie formuleren, switchen ze echter naar het Nederlands. Ze markeren daarmee een *activity switch*, namelijk het feit dat er iets gezamenlijk is vastgesteld. Als dat toch niet het geval blijkt te zijn, of wanneer er een nieuw punt aan de orde wordt gesteld, wordt er weer in het Fries gediscussieerd. Zodra er een overgang is van gedeelde (bestaande) kennis naar nieuw vast te stellen gezamenlijke kennis (in de vorm van een conclusie of parafrase) wordt dat gemarkeerd door het gebruik van het Nederlands. Zodra de kennis (op een gegeven moment) gezamenlijk bezit is geworden, kan er over die kennis weer in het Fries worden gesproken. Dat wordt bijvoorbeeld heel duidelijk op het moment wanneer de leerkracht in een groepje aanschuift. De leerkracht heeft dan een kennisachterstand en wanneer de eerder vastgestelde kennis ter sprake komt, switchen de leerlingen eerst weer terug naar het Nederlands, om het gesprek daarna weer in het Fries te vervolgen met de leerkracht.

Het Fries vervult naast het Nederlands tijdens de projecten van *Ruimte voor leren* een bescheiden rol en het afwisselend gebruik van de talen komt vooral voor binnen peerinteractie. De belangrijkste conclusie is dat het *code-switchen* niet alleen de sociale identiteit markeert, maar ook de fasen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie.

11.2.5 SAMENVATTENDE CONCLUSIE

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat (in dit onderzoek) het verloop van professionalisering en schoolontwikkeling op een complexe wijze blijkt samen te hangen met de mate waarin individuele leerkrachten erin slagen om (nieuwe) theoretische concepten te vertalen naar de eigen klas. In het interventieprogramma is die samenhang gecreëerd door niet alleen in te zetten op het handelen van leerkrachten, maar ook op hun betrokkenheid bij de innovatie en op hun opvattingen met betrekking tot de theoretische concepten over leren en gezamenlijke kennisconstructie. In die context hebben de leerkrachten en hun leerlingen (op zeer kleine, meertalige scholen) ervaring opgedaan met het werken in een KBE, gedurende zes projecten van drie weken in de periode van 2008 tot 2010. In die projecten is een ontwikkeling geconstateerd in de manier waarop de klassikale interactie wordt georganiseerd en in de manier waarop leerlingen samen overleg voeren. De ontwikkeling in de richting van meer dialogische interactie betekent ook dat leerlingen (en hun leerkrachten) nu een gevarieerder repertoire tot hun beschikking hebben om gezamenlijke kennisconstructie in een KBE te realiseren. Een opvallende constatering daarbij is

dat van huis uit Friestalige leerlingen met het gebruik van het Fries op een bijzondere wijze de overgang tussen de verschillende fasen van gezamenlijke kennisconstructie markeren.

11.3 DISCUSSIE

De discussie bestaat uit een tweetal componenten, namelijk een methodologische discussie en een inhoudelijke. In paragraaf 11.3.1 gaat het om een nadere bespreking van de beperkingen en de pluspunten van de methode van onderzoek. Er worden verschillende methodologische kwesties kort besproken. In het vervolg van deze paragraaf (in 11.3.2) wordt per deelonderzoek steeds ingegaan op (a) de betekenis van de bevindingen in relatie tot bestaande literatuur (b), vragen voor vervolgonderzoek en (c) de implicaties van het onderzoek voor de verdere ontwikkeling van de onderwijspraktijk.

11.3.1 METHODOLOGISCHE DISCUSSIE

De methodologische discussie gaat in op een vijftal onderwerpen, namelijk het kleinschalige karakter van het onderzoek (1), de sterke en zwakke kanten van de *case study* benadering (2), de betrouwbaarheid en validiteit van de analyses (3), datatriangulatie (4) en de interdisciplinaire oriëntatie (5).

Kleinschalig karakter

Een van de kenmerken van dit etnografische onderzoek is dat het op kleine schaal is uitgevoerd. De analyses hebben betrekking op data uit vijf (zeer) kleine scholen en het verloop van de interventie is (in hoofdstuk 7) beschreven in de vorm van een *case study* op één school. Dat betekent dat de bevindingen, zoals ze in de hoofdstukken 7 tot en met 10 zijn besproken, slechts in beperkte zin gegeneraliseerd kunnen worden. In dit onderzoek wordt dieper inzicht in een complexe onderwijssituatie verkregen door de causaliteit tussen variabelen uit de context af te leiden (Swanborn, 2003) en daarmee kunnen ook op kleine schaal verkregen analyses de scholen waar de data zijn verzameld overstijgen.

Dit is bijvoorbeeld het geval bij de analyses van de manieren waarop gespreksdeelnemers de interactie organiseren in vier verschillende participatiekaders en de analyses van de functie van die kaders in het proces van gezamenlijke kennisconstructie (hoofdstuk 8). De waarde van de analyses is vooral dat de gedetailleerde beschrijvingen leiden tot inzicht in de verschillende manieren waarop de deelnemende leerkrachten en scholen zich hebben ontwikkeld en in de wijze waarop gespreksdeelnemers op verschillende manieren taalgebruik hanteren in de context van de klas, waarmee ze al dan niet een KBE creëren.

De bevinding omtrent de ontwikkeling van het beperkt interactieve participatiekader (in de eerste fase) naar meer dialogische vormen van gesprek (in de tweede fase) laat zich om verschillende redenen generaliseren. Allereerst is er veel onderzoeksliteratuur beschikbaar waaruit blijkt dat de schoolse klassikale interactie (IRE-sequenties, sturing door de leerkracht, instructief van aard) voor het overgrote deel wordt gevoerd in het beperkt interactieve participatiekader. Dialogische gesprekken vormen – zoals ook uit die literatuur blijkt – geen structureel onderdeel van de normale schoolse interactie tussen leerkracht en leerlingen. Bovendien is het voor de hand liggend dat leerkrachten en leerlingen die proberen die interactiestructuren te veranderen in meer dialogische zin, net als op de scholen die in dit boek centraal staan, ervaring moeten gaan opdoen met die

andere (nieuwe) typen gesprekken. Het is te verwachten dat dit zal beginnen met een leerkracht die (bewust) andere vragen gaat stellen (van KAQ naar ISQ) en leerlingen uitnodigt te participeren. Veranderingen op deze punten worden bijvoorbeeld ook door Alexander (2004) en door Wegerif (2013) in hun pleidooi voor *dialogic education* besproken. We nemen op basis van deze overwegingen aan dat de in deze studie geconstateerde ontwikkeling in het gebruik van verschillende participatiekaders, gegeneraliseerd kan worden naar andere scholen die bewust werken aan de kwaliteit van het taalgebruik in de klas, als onderdeel van een onderwijsvernieuwing. Op basis van dit onderzoek kan overigens geen uitsluitsel worden gegeven met betrekking tot de vraag of alle leerkrachten (met hun leerlingen) een dergelijke ontwikkeling kunnen doormaken en ook niet of alle leerkrachten zowel het dialogische participatiekader als het discussiekader kunnen hanteren in klassikale gesprekken. Het zou – gezien de bevindingen in dit onderzoek – goed denkbaar zijn dat de draagwijdte (*range*) van de ontwikkelingen die een leerkracht doormaakt op dit vlak, afhankelijk is van een aantal kenmerken van die leerkracht, van de cultuur op school en/of van de samenstelling van de klas.

Case study

Met betrekking tot het verloop van de interventie, zoals beschreven in de *case study* in hoofdstuk 7 is het de vraag (a) hoe representatief die ontwikkelingen zijn en (b) in hoeverre die ontwikkelingen aan de interventie kunnen worden toegeschreven.

Met betrekking tot discussiepunt (a) kan worden gesteld dat de ontwikkelingen op De Oesdrip niet representatief zijn, omdat ervoor is gekozen om het beste voorbeeld te beschrijven. Op deze school hebben zich gedurende de interventie geen veranderingen voorgedaan in de teamsamenstelling en daardoor hebben de verkregen data steeds betrekking op dezelfde leerkrachten. Het verloop van de interventie, maar ook de kwaliteit van de veranderingen, op kleine basisscholen is (zeer waarschijnlijk) sterk afhankelijk van continuïteit in samenstelling van het team.

Dit laatste argument heeft ook betrekking op discussiepunt (b), omdat er aan de verschillen in continuïteit tussen De Oesdrip en de andere vier deelnemende scholen een belangrijk argument kan worden ontleend om de ontwikkelingen toch vooral toe te schrijven aan de interventie. Op de scholen waar sprake was van meer wisselingen in het team zijn er altijd ook minder veranderingen geconstateerd.

Een ander argument voor het toeschrijven van de geconstateerde ontwikkelingen aan de interventie steunt op de constatering dat het creëren van een KBE niet spontaan aan de orde is op andere scholen in deze regio. Uit de vragenlijsten (opvattingen en inschatting) blijkt bovendien dat *knowledge building* het meest onbekende concept is voor leerkrachten en dat ze pas gedurende de interventie greep krijgen op dat concept.

Ook het leggen van een relatie tussen taalgebruik en leren bleek nieuw en werd door veruit de meeste leerkrachten in het begin alleen in verband gebracht met het traditionele taalonderwijs en in het geheel niet met de kwaliteit van het taalgebruik in de klas. Leerkrachten hebben, onder invloed van de interventie, geleerd dat aandacht voor taalgebruik iets anders vraagt dan traditioneel taalonderwijs.

Betrouwbaarheid en validiteit van de analyses

Tijdens de analyses van de veelheid aan data zijn steeds specifieke keuzes gemaakt door de on-

derzoeker. Dit roept vragen op over de betrouwbaarheid en validiteit van de analyses en hun uitkomsten. Met betrekking tot die discussie kan onder meer worden gesteld dat in de hoofdstukken 8, 9 en 10 de data en de analyses van gesprekken aan de hand van transcripten zijn gedemonstreerd. Verder is er gebruikgemaakt van een drietal vragenlijsten, waarvan de data statistisch zijn geanalyseerd. De uitkomsten van die analyses en de interpretaties die de onderzoeker daaraan heeft toegekend, zijn besproken in de teams van de deelnemende scholen en zijn daarmee, door de participanten in de interventie, gevalideerd. De interviews zijn getranscribeerd en dit materiaal is gedocumenteerd en opgeslagen en daarmee toegankelijk voor inspectie. De logboekverslagen van de leerkrachten en de observaties door de onderzoeker zijn in dit onderzoek gebruikt ter ondersteuning van verkregen inzichten en hadden bovendien een functie in de interventie op de scholen. De waarnemingen van de onderzoeker inzake de doelstellingen, voornemens, verslagen en anekdotes van de leerkrachten waren tijdens de interventie onderwerp van gesprek. Ze werden veelal herkend en vormden zo de basis voor de verdere reflecties in het team. Op grond van de besprekingen met en in de schoolteams zijn van ronde tot ronde specifieke (individuele) keuzes gemaakt ten behoeve van een vertaalslag van de interventie naar de praktijk van klas. De keuzes van de individuele leerkrachten en de teams hebben verder steeds geleid tot bijstellingen in de interventie, zoals te doen gebruikelijk in *educational design research* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006).

Datatriangulatie

Een ander kenmerk van dit onderzoek is dat er gebruik wordt gemaakt van een onderzoeksmethode, waarin diverse typen data een rol spelen.

Kwalitatief onderzoek staat in deze studie centraal. Ter aanvulling is een drietal vragenlijsten afgenomen. Op dit punt is er sprake van een kwantitatieve methodiek. Met behulp van de uitkomsten op de drie vragenlijsten is de ontwikkeling van de betrokkenheid bij de interventie, de opvattingen en de inschatting van het eigen gedrag (over leren en gezamenlijke kennisconstructie) van de deelnemers uitgedrukt in scores. Die scores laten zien hoe leerkrachten zich ontwikkelen (ook ten opzichte van elkaar) met betrekking tot het omgaan met de verschillende theoretische concepten die in de interventie een rol hebben gespeeld. Uit de logboekverslagen van de leerkrachten, de observaties door de onderzoeker en de videoregistraties, blijkt dan vervolgens hoe die ontwikkeling door leerkrachten in de praktijk heel verschillend werd vertaald.

Deze datatriangulatie, waarbij data die verworven zijn op basis van kwalitatieve en kwantitatieve methoden en instrumenten op elkaar worden betrokken en de bijbehorende bevindingen worden geïntegreerd, heeft in belangrijke mate bijgedragen aan het inzicht in de verschillende manieren waarop leerkrachten zich ontwikkelen, en in de manieren waarop ze praktisch inhoud geven aan de interventie.

In de logboekverslagen werd vanuit het perspectief van de leerkracht duidelijk welke inhoudelijke keuzes er zijn gemaakt. De video-opnames maken zichtbaar hoe die keuzes zich verhouden tot wat individuele leerkrachten (daadwerkelijk) doen en zeggen in de klas. Dankzij de observaties van de onderzoeker tijdens de teamvergaderingen werd verder inzichtelijk hoe die individuele keuzes en onderlinge verschillen tussen leerkrachten leiden tot discussies over die theoretische concepten (bijvoorbeeld wat is *knowledge building?*), of tot vragen om ondersteuning bij specifieke ontwikkelingen (hoe kunnen we onze collega's in de onderbouw helpen bij het realiseren van

kwalitatief hoogwaardige gesprekken met heel jonge leerlingen?), en tot afspraken op team- en schoolniveau.

Interdisciplinaire oriëntatie

Een ander belangrijk kenmerk van het onderzoek is de interdisciplinaire oriëntatie. De complexe onderwijspraktijk is bestudeerd vanuit verschillende perspectieven: die van professionalisering en schoolontwikkeling, van leren en gezamenlijke kennisconstructie, van taalgebruik en leren, en van meertaligheid. Dat betekent dat er in dit onderzoek niet alleen sprake is van een oriëntatie op de leerpsychologie en de onderwijskunde (*the learning sciences*), maar ook op de taalgebruikswetenschap.

Een nadeel is (wellicht) dat de aspecten van de bestudeerde verschijnselen vanuit de optiek van de afzonderlijke disciplines verder uitgediept hadden kunnen worden. In een onderzoek dat zich richt op de complexe onderwijspraktijk (en op een complexe problematiek, zie hoofdstuk 1) is het echter noodzaak om bepaalde praktijken, maar ook (theoretische) concepten vanuit verschillende disciplines te benaderen, omdat er anders geen samenhangend beeld van die praktijk of dat concept kan ontstaan.

In dit onderzoek leidt de interdisciplinaire aanpak onder andere tot het inzicht dat het paradigma van de kennisoverdracht (leerpsychologie, *learning sciences*), sterk samenhangt met een nogal hardnekkig interactioneel patroon van klassikale interactie (taalgebruikswetenschap). Het viel bijvoorbeeld op dat wanneer leerlingen gezamenlijk onderzoek gaan doen, de klassikale gesprekken tijdens de eerste fase van de interventie nog gevoerd worden in het beperkt interactieve participatiekader. Zo'n inzicht leidt dan vervolgens tot (samenhangende) bijdragen aan die verschillende disciplines. Dankzij de discourse analyse en de conversatieanalyse (taalgebruikswetenschap) kunnen bijvoorbeeld bestaande theorieën over taalgebruik en leren worden bevestigd en uitgebreid en kunnen onderwijskundige en veranderkundige implicaties voor de onderwijspraktijk worden geformuleerd (zie ook paragraaf 11.3.2).

11.3.2 INHOUDELIJKE DISCUSSIE

In deze paragraaf wordt per deelonderzoek ingegaan op (a) bevindingen in relatie tot bestaande literatuur, (b) vragen voor vervolgonderzoek en (c) mogelijke implicaties voor werk aan de ontwikkeling van de onderwijspraktijk.

Professionalisering en schoolontwikkeling

(a) Bevindingen in relatie tot eerder onderzoek en theorievorming

In dit etnografische onderzoek is gedetailleerd inzicht gegeven in de diversiteit en complexiteit van het onderwijs (op zeer kleine scholen). Op een andere wijze dan bijvoorbeeld grootschalig effectonderzoek draagt het zo verkregen inzicht bij aan de vraag hoe professionalisering het beste kan worden vormgegeven.

De bevindingen die gepresenteerd zijn in hoofdstuk 7 vormen vooral een bevestiging van de theorie, zoals beschreven in hoofdstuk 5 en 6. Het verhaal van de leerkracht in al zijn facetten, door Kelchtermans (1993) aangeduid als het biografisch perspectief, is in hoge mate bepalend

voor de betrokkenheid bij een vernieuwing. Wanneer leerkrachten de kans krijgen om zelf keuzes te maken met betrekking tot de wijze waarop een vernieuwing in de eigen klas wordt vormgegeven, en als er in een interventie tijd wordt gereserveerd voor het doen van experimenten, bijvoorbeeld op basis van actieonderzoek (Lewin, 1961), dan is aan belangrijke (proces)voorwaarden voor het slagen van een innovatie voldaan.

Dit onderzoek vormt een bevestiging van de uitgangspunten van het cultureel-individuele perspectief op onderwijsvernieuwing (Van den Berg & Vandenbergh, 1999; Geijssels, Sleegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001). Het laat zien hoe leerkrachten zich op verschillende manieren ontwikkelen binnen de gestelde theoretische kaders van de interventie. In het begin hebben ze veel vragen over wat precies de bedoeling is, zijn ze onzeker over wat de vernieuwing teweeg zal brengen en stellen ze in het actieonderzoek nog relatief veel vragen die niet direct in relatie staan tot wat de interventie beoogt. Na verloop van tijd krijgen de leerkrachten steeds meer grip op de theoretische concepten over leren, en vanuit de discussies in het team zijn ze ook steeds beter in staat om de ideeën van *Ruimte voor leren* te concretiseren naar het werken in de eigen klas.

Het gaat in de onderhavige interventie ook om het bewerkstellingen van verbeteringen op schoolniveau. Behalve individuele leerkrachten hebben ook schoolteams een eigen verhaal en in deze interventie is op die verschillen geanticipeerd, door de uitgangspunten van het inhoudelijk theoretisch kader (zie hoofdstuk 2, 3 en 4), te vertalen naar een collectieve ambitie op schoolniveau, op grond waarvan de leerkrachten vervolgens individuele keuzes maken. In hoofdstuk 7 wordt niet alleen beschreven hoe individuele leerkrachten vorm geven aan de interventie in de eigen klas, maar ook hoe die keuzes zich verhouden tot het theoretisch kader, tot de doelstellingen die op schoolniveau zijn geformuleerd, en hoe die individuele keuzes zich verhouden tot de keuzes van de andere teamleden.

Door doelstellingen te formuleren op schoolniveau en deze te monitoren tijdens de interventie (in de vorm van teamoverleg), en tegelijkertijd individuele leerkrachten de ruimte te geven om aan die ambitie handen en voeten te geven, is in dit onderzoek inzicht verkregen in een mogelijke manier waarop de tegenstelling tussen de procesgerichte en de resultaatgerichte professionaliseringsbenadering kan worden overbrugd.

Dit onderzoek is daarmee een aanvulling op de theorie, zoals besproken in hoofdstuk 5. Door Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010), maar ook in de zogenaamde schooleffectiviteitsbeweging (zie: Creemers & Kyriakides, 2007; Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010), wordt ingegaan op de tegenstelling tussen de aandacht voor het proces van de innovatie en het resultaat van die innovatie. Het zwakke punt van professionalisering vanuit het cultureel-individuele perspectief is dat het vooral procesgericht van aard is (= *theory of change*) en niet resultaatgericht, en dus een *theory of improvement* ontbeert (Wayne e.a., 2008). De manier waarop er in dit onderzoek invulling is gegeven aan zowel de procesgerichte als de resultaatgerichte werkwijze is een demonstratie van een manier waarop het betreffende dilemma kan worden opgelost.

(b) Vragen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek staat een interventie centraal die ontworpen is om bij te dragen aan de oplossing van allerlei problemen die spelen op (zeer kleine) basisscholen (hoofdstuk 1). De interventie is gericht op de professionalisering van leerkrachten en op schoolontwikkeling, met de bedoeling veranderingen teweeg te brengen in de manier waarop leerlingen (gezamenlijk) kennis construeren in een (nieuwe) KBE.

In aansluiting op het laatste punt onder (a) kan worden gesteld dat er nog nader onderzoek zou moeten worden uitgevoerd naar de manier waarop er in interventies samenhang kan worden gecreëerd tussen de *theory of change* en de *theory of improvement* (Wayne e.a., 2008). In de literatuur wordt, zoals eerder is gesteld, gewezen op een nadeel van procesgerichte interventies: deze zijn vooral gericht op de leerkracht en op het proces van veranderen, waardoor er aan het beoogde resultaat (voor de leerlingen) te weinig aandacht wordt besteed. Hargreaves en Fullan (2012) wijzen daarentegen op een belangrijk nadeel van interventies waarin de uitkomsten van verandering centraal staan. Zij stellen dat wanneer het resultaat van een vernieuwing de nadruk krijgt, dit leidt tot reparatieprogramma's op individueel niveau. In zulke programma's ligt de nadruk op "*fixing what is wrong with teachers*" (Clark & Florio-Ruane, 2001). Dit leidt er vaak toe dat leerkrachten iets moeten gaan doen waar ze niet om hebben gevraagd, waardoor de beoogde vernieuwing niet wordt gerealiseerd.

In dit onderzoek is beschreven hoe er binnen de interventie aandacht was voor het proces van veranderen van individuele leerkrachten (inclusief de keuzevrijheid om zelf een vertaalslag te maken naar de eigen klas), zonder daarbij het uiteindelijke doel (en resultaat) op schoolniveau uit het oog te verliezen.

Met betrekking tot de interventie uit dit onderzoek is de vraag wat nu precies de leeropbrengsten zijn voor de leerlingen natuurlijk ook van belang. Het lijkt daarom zinvol ook de ambities met betrekking tot de te verwachten resultaten op leerlingniveau onderdeel te maken van de *theory of improvement* en de realisatie daarvan in vervolgonderzoek te bestuderen.

(c) Implicaties voor werk aan de ontwikkeling van de onderwijspraktijk

Dit onderzoek vormt een bevestiging van het inzicht dat niet alleen leerkrachten onderling verschillen, maar ook de contexten (de grootte van de school, de doelgroep, het bouwdeel) waarin ze werken. Het onderzoek laat verder zien dat al deze verschillen van invloed zijn op het verloop van de interventie. Aan deze uitkomsten kan de volgende aanbeveling voor werk aan onderwijsvernieuwing worden ontleend: verschillen dienen altijd uitgangspunt te zijn van interventies in de onderwijspraktijk. Schoolontwikkeling is in hoge mate afhankelijk van de manier waarop verschillende leerkrachten praktisch vorm geven aan vernieuwing.

Deze implicatie is met name van belang in een tijd waarin concepten als opbrengstgericht werken, *data driven teaching* en sturen op gegevens uit meta-analyses aan de orde van de dag zijn. Interventies moeten, ook al zijn ze nog zo *evidence-based*, iedere keer opnieuw in samenspraak met de onderwijspraktijk worden vormgegeven.

Tijdens de interventie hebben de individuele leerkrachten actieonderzoek uitgevoerd. Zij hebben tijdens de voorbereiding van de projecten hun onderzoeksvragen schriftelijk vastgelegd en in hun

logboeken reflecteren zij op de uitvoering van de projecten in de klas. Deze activiteiten hebben een belangrijke rol gespeeld in het teamoverleg. De interventieaanpak waarborgt actieve participatie van leerkrachten en draagt bij aan betrokkenheid en sluit aan op het streven naar 'de (kritische) onderzoekende leerkracht' (Onderwijsraad, 2013).

Over de functie en het gebruik van de drie vragenlijsten is in methodologische zin al het een en ander gezegd. Die vragenlijsten zijn in *Ruimte voor leren* vooral als instrument van het onderzoek ingezet, maar zij kunnen ook een functie vervullen binnen de interventie-aanpak op scholen (zie ook Van den Berg, 2007, 2009; Van den Berg, Stevens & Vandenbergh, 2013). De uitkomsten van de vragenlijsten kunnen de basis vormen voor een dialoog tussen de leerkracht en de schoolleider, waarin "de versterking van het leraarschap kan plaatsvinden, door leraren in hun waarde te laten en door hun professionaliteit te erkennen." (Van den Berg, 2013, p.13) De ervaringen met de werkwijze in dit onderzoek, laten zien dat onderlinge verschillen in een team op een veilige manier kunnen worden besproken. Daaraan valt het pleidooi te verbinden om dergelijke data expliciet te gebruiken als instrument in interventies.

Klassikale interactie

(a) Bevindingen in relatie tot eerder onderzoek en theorievorming

In dit onderzoek is de klassikale interactie beschreven in termen van participatiekaders. Daarbij worden de posities van de participanten gekarakteriseerd in termen van spreker- of hoorderrollen zoals bij Goffman (1981). De aard van de participatie wordt verder getypeerd op basis van de verwachte (of toegestane) acties en de bijbehorende identiteiten die de leerkrachten en de leerlingen realiseren (Goodwin, 1990), of die hen worden toegekend (Michaels & O'Connor, 1996). Op deze theoretische basis wordt in hoofdstuk 8 een relatie gelegd tussen de aard van de participatiestructuren en de functie van die participatiestructuren voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. Wat dit onderzoek daarmee toevoegt aan de bestaande literatuur is het inzicht dat gespreksdeelnemers in de context van het leren in een KBE een viertal participatiekaders realiseren, namelijk het monologische participatiekader, het beperkt interactieve participatiekader, het dialogische participatiekader en het discussiekader.

Verder is duidelijk geworden dat er in de eerste fase van de interventie bij alle leerkrachten en hun leerlingen sprake was van gesprekken in een dominant beperkt interactief participatiekader, en dat er pas na verloop van tijd (in sommige klassen) een ontwikkeling zichtbaar werd naar een dominant dialogisch participatiekader en/of discussiekader. Deze bevindingen sluiten aan bij de bestaande literatuur over schoolse interactie. Deze laat zien dat het sequentiële patroon van initiatief-respons-evaluatie (IRE) dominant is (Mehan, 1979). Dit patroon correspondeert met het beperkt interactieve participatiekader. Bij dergelijke klassengesprekken is sprake van zogenaamde *traditional lessons* (Cazden, 2001). Dit onderzoek laat bovendien zien hoe een ontwikkeling in de richting van *non-traditional lessons* en dus in de richting van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004) en *dialogic education* (Vegerif, 2013) kan verlopen.

De ontwikkeling in de richting van meer dialogische gesprekken wordt pas in de tweede fase van de interventie zichtbaar. Dit hangt mogelijk samen met de wijze waarop de leerkrachten (en de leerlingen) gewoonlijk kijken naar taalgebruik in de klas. De leerkrachten vertaalden de interventie aanvankelijk in aandacht voor bijvoorbeeld de woordenschat, of voor hoe leerlingen iets zouden

moeten presenteren. Pas later, en onder invloed van de interventie, gaat de aandacht uit naar de kenmerken van eenzijdig instructief taalgebruik en naar de manier waarop meer dialogische interactie kan worden geïnitieerd. Uit de voornemens in het actieonderzoek blijkt dan dat leerkrachten gaan experimenteren met bijvoorbeeld het stellen van andere vragen, open *information seeking questions*, met als doel de leerlingen uit te dagen om te participeren in het gesprek. Vervolgens blijkt dat de leerlingen nog onvoldoende in staat zijn om adequaat om te gaan met dergelijke vragen: ze behandelen deze namelijk als een *asking for bid* procedure. Daardoor wordt er toch weer een beperkt interactief participatiekader gerealiseerd.

Een belangrijke aanvulling op de bestaande literatuur is derhalve dat er in onderwijskundige zin wel een KBE kan worden georganiseerd, maar dat het bijbehorende dialogische of discussiekader zich pas na verloop van tijd (onder invloed van gerichte interventies) ontwikkelt.

Binnen gesprekken tussen leerkrachten en leerlingen kan sprake zijn van de realisatie van meerdere participatiekaders, die afhankelijk van het topic of lokale gespreksdoel kunnen verschuiven (Gosen, 2012; Koole & Berenst, 2008). Van dergelijke verschuivingen in participatiekaders is in dit onderzoek ook sprake. De onderhavige setting wijkt daarbij wel af van die bij Gosen (2012), waar het gaat om klassikale gesprekken in de onderbouw tijdens het interactief voorlezen, en Koole & Berenst (2008), die klassikale gesprekken tijdens de wiskundeles in het voortgezet onderwijs analyseerden.

Binnen dit onderzoek heeft conversatieanalyse een aanvullende en verdiepende functie ten opzichte van sociaal-culturele discourse analyse, waartoe Mercer (2005, 2008, 2010) zich beperkt. Wat bij Mercer ontbreekt, maar in deze studie wel wordt nagestreefd, is het leveren van analyses van de organisatie van het klassikale taalgebruik met als oogmerk leren zichtbaar te maken.

(b) Vragen voor vervolgonderzoek

Ter verheldering van de relatie tussen taalgebruik en de verschillende leertheoretische concepten is nader vervolgonderzoek nodig. Daarbij kan het werk van Hakkarainen en Paavola (2009, 2014) richtinggevend zijn. Zij onderscheiden een drietal paradigma's of metaforen van leren, namelijk monologisch leren (paradigma van de kennisoverdracht), dialogisch leren (paradigma van de sociale participatie) en trialogisch leren (paradigma van *knowledge building*). De vraag is dan met name hoe *knowledge building* observeerbaar kan worden gemaakt in het taalgebruik in de klas.

De focus van dit onderzoek ligt op het zichtbaar maken van leren in interactie op lokaal niveau. Volgens Mercer (2004, 2008) zijn kennis en inzicht vooral het product van een reeks van gesprekken die over een langere periode (in en buiten de klas) worden gevoerd. Mercer (2008, p. 34) stelt in dit verband "the passage of time is embodied in classroom talk". Ook Smit, van Eerde en Bakker (2012; Smit, 2013) hebben, met betrekking tot het concept van *whole class scaffolding*, geprobeerd om in beeld te brengen hoe leren in interactie zich voltrekt in meerdere opeenvolgende gesprekken.

De uitdaging voor vervolgonderzoek is om door middel van conversatieanalyse te laten zien hoe ook leren door de tijd heen in interactie *radical local* van aard is (Koschmann, 2014). Een aanzet

tot analyse van leren in interactie die rekening houdt met temporaliteit is te vinden bij Berenst, Deunk & Gosen (2011).

(c) Implicaties voor werk aan de ontwikkeling van de onderwijspraktijk

De inzichten in interactie en leren die worden verkregen uit de discourse- en conversatieanalyse kunnen gebruikt worden om leerkrachten (en andere direct betrokkenen) te ondersteunen bij het veranderen van hun onderwijs. In de lijn van Stokoe (2011) kunnen de vier verschillende participatiekaders aan de hand van videofragmenten en/of transcripten met leerkrachten worden besproken. Leerkrachten kunnen zo meer inzicht krijgen in de manier waarop ze zelf (samen met de leerlingen) gewend zijn participatiekaders creëren. Zulk inzicht kan ze helpen een traject te ontwikkelen in de richting van meer dialogische participatiekaders. Het gezamenlijk reflecteren op de bestaande taalgebruikspraktijken in de klas en op grond daarvan keuzes leren maken over manieren om leerlingen interactie te laten leren kan voor veel leerkrachten een geheel nieuwe manier van professionalisering en schoolontwikkeling op gang brengen.

In het kader van eigenaarschap over het eigen leerproces kan het ook voor leerlingen van grote waarde zijn om via gezamenlijke reflectie op videofragmenten en transcripten van klassikaal overleg inzicht te krijgen in de manier waarop ze gezamenlijk kennis construeren.

Peerinteractie

(a) Bevindingen in relatie tot eerder onderzoek en theorievorming

In hoofdstuk 9 is geconstateerd dat tijdens peerinteractie in de KBE vooral procedurele kennis wordt geconstrueerd. Daarmee wordt een van de vooraf geformuleerde doelen van de interventie niet gerealiseerd. In hoofdstuk 3 is namelijk (vooral) *exploratory talk* (Mercer, 1995) naar voren gebracht als een na te streven vorm van leerzame peerinteractie in de projecten van *Ruimte voor leren*.

De bevinding uit dit onderzoek dat leerlingen in onderlinge gesprekken ook op andere manieren dan via *exploratory talk* kennis kunnen construeren, sluit aan bij onderzoek van Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez en Wegerif (2006). Zij concluderen dat leerlingen in peerinteractie, onder andere afhankelijk van de specifieke educatieve context, verschillende typen kennis kunnen construeren. Leerzame gesprekken hebben lang niet altijd de kenmerken van *exploratory talk*. Ook Littleton en Mercer (2013) stellen in hun latere werk dat het in peerinteractie behalve om co-constructie van kennis, ook draait om het co-reguleren van activiteiten. In dit onderzoek wordt duidelijk dat leerlingen tijdens onderlinge gesprekken vooral op elkaar georiënteerd zijn door onderling afspraken te maken, aan elkaar te rapporteren, of om een activiteit te plannen. Met name wanneer de gesprekken tijdens de uitvoering van een project plaatsvinden in groepjes met een vaste samenstelling, is de peerinteractie vaak complex van aard, qua interactionele structuur en qua inhoud. De leerlingen brengen verschillende topics in en spreken in overlap, waardoor de interactie gekenmerkt wordt door allerlei gesprekslijnen die gepaard gaan met *skip connecting*. In de gesprekken worden er afspraken gemaakt, wordt de voortgang besproken en worden er problemen opgelost.

De leerlingen zijn daarbij vooral georiënteerd op het co-reguleren van gezamenlijke activiteiten. Zij construeren daarbij overwegend procedurele kennis. *Exploratory talk* is een van de manieren

waarop leerlingen in interactie kennis kunnen construeren, maar ook gesprekken waar de leerlingen van alles onderling regelen en bespreken kunnen blijkens dit onderzoek worden opgevat als een vorm van (gezamenlijke) kennisconstructie.

(b) Vragen voor vervolgonderzoek

Uit het onderzoek van Mercer en zijn collega's (bijvoorbeeld Dawes, Mercer & Wegerif, 2000) kan de veronderstelling worden afgeleid dat het ontbreken in de interventie van aandacht voor het formuleren en toepassen van de grondregels van *exploratory talk* heeft bijgedragen aan het uitblijven van dergelijke gesprekken in de KBE.

Een vraag voor vervolgonderzoek is of er naast de methode van de grondregellessen ook nog iets anders nodig is om *exploratory talk* te laten ontstaan. Uit dit onderzoek komt namelijk naar voren dat leerlingen de mogelijkheden tot *exploratory talk* af en toe aangrijpen, maar deze niet ten volle benutten, omdat er altijd wel een gespreksdeelnemer is die de interactie terugbrengt op het niveau van afspraken en procedures. Die afspraken doen er blijkbaar toe en de gezamenlijke ontwikkeling van declaratieve kennis veel minder.

Het lijkt in dit verband ook nuttig om onderzoek te starten naar de condities waaronder leerlingen situaties (leren) herkennen waarin *exploratory talk* functioneel is en situaties waar specifieke andere vormen van peerinteractie geboden zijn.

Bovenstaande kwestie sluit aan bij het onderzoek van Tan en Tan (2014) die het werken in een KBE (in Singapore) vergeleken met het gezamenlijke leren (en kennis creëren) in commerciële en academische professionele settings. Zij concluderen dat er in scholen veelal geen sprake is van "collective cognitive responsibilities" (Tan & Tan, 2014: 22). Dat is een interessante constatering in het licht van de bevindingen in dit onderzoek, waarbij het opvalt dat leerlingen tijdens peerinteractie niet de noodzaak zien om discussies te voeren over inhoudelijke onderwerpen. Volgens Tan en Tan hebben studenten namelijk niet automatisch de intentie om kennis te creëren, zoals dat bij wetenschappers bijvoorbeeld wel het geval is, maar ze werken vooral samen aan (schoolse) opdrachten. De noodzaak om kennis te creëren is dan niet aanwezig, en dus is er ook geen noodzaak voor *exploratory talk*. Ook het feit dat in het samenwerken tussen leerlingen vooral het coöperatieve element als belangrijk wordt geacht, is volgens Tan en Tan onvergelijkbaar met kenniscreatie in een meer professionele context. In die context is, naast een oriëntatie op samenwerking, namelijk veelal sprake van concurrentie.

Vervolgonderzoek zou nauwkeuriger inzicht moeten verschaffen in de specifieke voorwaarden waaraan (het taalgebruik in) een KBE moet voldoen, zodat leerlingen verschillende vormen van (gezamenlijke) kennis gaan construeren in interactie. Door peerinteractie in een wat andere context te laten plaatsvinden kan mogelijk handen en voeten worden gegeven aan wat Vass en Littleton (2012) de ontwikkeling van *peer cooperation* naar *peer collaboration* noemen.

In het kader van aandacht voor taalgebruiksontwikkeling (Snow, 2000; Berenst, 2003) richt *Ruimte voor leren* zich weliswaar op de ontwikkeling van het taalgebruik in een KBE, maar er is geen onderzoek gedaan naar de vraag of leerlingen nu bijvoorbeeld beter leren overleggen of presenteren. Ook van eventuele ontwikkeling met betrekking tot het gebruik van schriftelijke

teksten (lezen en schrijven) is hier geen studie gemaakt. De suggestie die uit de literatuur naar voren komt, is dat naarmate leerlingen meer ervaring opdoen in nieuwe taalgebruikspraktijken, ze het bijbehorende taalgebruik terloops beter leren beheersen. In de projecten van *Ruimte voor leren* doen de leerlingen allerlei taalgebruikservaringen op met bijvoorbeeld het voeren van een telefonisch interview met een deskundige, het samen lezen en bestuderen van verschillende bronnen, het (samen) schrijven van een brief om informatie, et cetera. In vervolgonderzoek zou het effect van ‘samen onderzoeken’ op de mondelinge en schriftelijke taalgebruiksontwikkeling nadrukkelijk centraal kunnen staan.

Implicaties voor werk aan de ontwikkeling van de onderwijspraktijk

In de huidige onderwijspraktijk wordt het belang van samenwerkend leren veelal vanuit een onderwijskundige invalshoek onderstreept. Daardoor is er in scholen vaak vooral aandacht voor de rollen en taken van leerlingen en veel minder voor de kwaliteit van de interactie.

Het zijn echter niet alleen onderwijskundige of pedagogische overwegingen die moeten tellen bij het organiseren van samenwerkend leren; het is ook belangrijk dat er aandacht is voor het realiseren van passende vormen van taalgebruik. Naar aanleiding van dit onderzoek en in aansluiting op bestaande literatuur (bijvoorbeeld Blum-Kulka & Snow, 2002) zou er in de begeleiding van (onderwijsontwikkeling binnen) scholen, maar ook in de lerarenopleiding, aandacht moeten komen voor de verschillende manieren waarop leerkrachten met leerlingen en leerlingen onderling denken en praten, en hoe de daarbij gehanteerde taalgebruikspraktijken samenhangen met het construeren van verschillende vormen van kennis. Dat zou kunnen worden gerealiseerd door vraagstukken met betrekking tot het samen werken, denken en praten structureel onderdeel te maken van het curriculum van de lerarenopleiding en bijvoorbeeld ook op te nemen in bestaande onderzoeksprogramma's (minoren). Ook in de nascholing zouden met name de taalspecialisten (van bijvoorbeeld onderwijsbegeleidingsdiensten) zich nadrukkelijker kunnen manifesteren in programma's die gericht zijn op samenwerkend leren.

Meertaligheid

Aangezien de conclusies die in hoofdstuk 10 zijn geformuleerd steunen op een beperkte dataset, worden in deze paragraaf alleen voorzichtige aanbevelingen gedaan en vragen gesteld voor verder onderzoek. Die vragen hebben betrekking op *translanguaging practices* in de context van het meertalig onderwijs in Fryslân. Die context wordt momenteel mede bepaald door de bevoegdheid die de Provincie Fryslân krijgt over het Fries in het onderwijs, op basis van het advies van de commissie Hoekstra (2010). Gericht onderzoek naar de taalgebruikspraktijken van meertalige leerlingen in Friese schoolklassen zou tot allerlei aanvullende en nieuwe inzichten kunnen leiden, op grond waarvan (provinciaal) taalbeleid kan worden aangescherpt.

(a) Bevindingen in relatie tot eerder onderzoek en theorievorming

Op basis van het huidige beleid – met strikte scheiding tussen de talen – op scholen, wordt het Fries (als schooltaal) naast het Nederlands relatief weinig gebruikt op de deelnemende scholen. Uit dit onderzoek blijkt echter dat er wel degelijk sprake is van zogenaamde *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Van huis uit Friestalige leerlingen spreken bijvoorbeeld vaker Fries met elkaar en switchen naar het Nederlands wanneer er sprake is van typisch

schoolse interactie (in het beperkt interactieve participatiekader), of wanneer ze worden aangesproken door een Nederlandstalige klasgenoot.

De leerlingen blijken ook op een heel specifieke manier gebruik te maken van het Nederlands en het Fries. Door te switchen van de ene naar de andere taal kunnen de leerlingen (de overgang naar) bepaalde situaties, of activiteiten markeren. In dit onderzoek is geconstateerd dat *conversational code-switching* voor hen daarnaast een specifieke cognitieve functie heeft. Van huis uit Friestalige leerlingen spreken onderling Fries wanneer ze in de eerste fase van processen van kennisconstructie bestaande kennis met elkaar delen en uitwisselen. Op het moment dat ze een gezamenlijke afspraak maken, of een conclusie trekken, switchen ze even naar het Nederlands om die nieuwe fase te markeren, waarna ze weer overschakelen naar het Fries (zie paragraaf 10.5). Deze bevinding komt in globale zin overeen met het recente onderzoek van Li Wei (2014) die liet zien dat *translanguaging* niet beperkt blijft tot het markeren van sociale identiteiten (Myers-Scotton, 1993), maar dat het bij *conversational code-switching* ook kan gaan om de transformatie van kennis en/of om het verkrijgen van inzicht.

Vragen voor vervolgonderzoek

In de context van het Friese onderwijs is nog niet eerder onderzoek verricht naar het wisselend gebruik van het Nederlands en het Fries tijdens het leren en werken in de klas. Meestal richt het onderzoek zich op het leren van een of beide talen. Vervolgonderzoek is nodig voor het verkrijgen van nader inzicht in de verschillende manieren waarop het Fries naast het Nederlands wordt gebruikt. In dergelijk onderzoek zouden de *translanguaging practices* op scholen waar (nog) geen bewuste aandacht is voor de meertaligheid, kunnen worden vergeleken met de situatie op de drietalige scholen in Fryslân. Inzicht in de taalgebruikssituatie op de qua taalbeleid verschillende typen scholen in Fryslân zou kunnen leiden tot een beter inzicht in hoe meertalige leerlingen zich (sociaal en cognitief) ontwikkelen. Dat inzicht zou dan weer kunnen leiden tot nieuwe speerpunten voor meertalig taalbeleid, tot een andere didactiek en/of tot suggesties voor een (gedifferentieerde) aanpak van het leren en de gezamenlijke kennisconstructie in een meertalige context op de verschillende scholen in Fryslân.

Daarbij zou ook de vraag kunnen worden gesteld of het wel of niet verstandig is om de in de schoolse interactie heersende strikte scheiding van de talen te blijven hanteren. Die scheiding van talen heeft misschien een tijdelijke functie voor drietalige scholen in ontwikkeling, omdat leerkrachten (en leerlingen) dan bewust worden van de wijze waarop ze de talen op verschillende momenten in de klas hanteren. Naar aanleiding van dit onderzoek, maar vooral ook op basis van bestaande literatuur, kan de vraag worden gesteld of een strikte scheiding van het gebruik van het Nederlands en het Fries het natuurlijke en functionele gebruik van beide talen niet in de weg staat (zie: Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Vervolgonderzoek is nodig om de huidige, eerste bevindingen ten aanzien van de cognitieve functie van de *code-switching* in de peerinteractie te toetsen en verder uit te bouwen.

LITERATUUR

- Akker, van den J. J. H., Gravemeijer, K., McKenney S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Alexander, R. J. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem situations. *Psychological Review*, 94(2), 192-210.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Anderson, S.E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Antaki, C. (2011). *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). *Identities in talk*. London: SAGE Publications.
- Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: L. Milroy & P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. (p. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998). Code-switching in conversation: *Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th edition). Clevedon England: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85(1), 32-48.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agency perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1).
- Bangma, I., & Riemersma, A.M.J. (2011). *Multilingual early language transmission (MELT): Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Ljouwert/ Leeuwarden: Fryske Akademy, Mercator Education.
- Bangma, J., Meer, van der J., Akkermans, A., & Taalsintrum Frysk. (2006). *Studio F: Taalmetoade Frysk foar it primêr ûnderwiis*. Leeuwarden: Afûk.
- Barnes, D., Britton, J.N., & Rosen, H. (eds.), (1969). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D. (1976/1992). *From communication to curriculum*. London: Penguin Books. (Second edition, 1992, Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann).
- Beijaard, D., Meijer, P.C., Tillema, H. & Morine-Dershimer, G (2005). Trends and themes in teachers' working and learning environment. In Beijaard, D., Meijer, P.C., Morine-Dershimer, G., & Tillema, H. (Eds.). *Teacher professional development in changing conditions* (p. 9-27). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. In: D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 281-300). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. (2002b). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.
- Bereiter, C. (2006). Design Research: The Way Forward. *Education Canada*, 46(1), 16-19.
- Bereiter, C. (2009). Innovation in the Absence of Principled Knowledge: The Case of the Wright Brothers. *Creativity and Innovation Management*, 18(3), 234-241.
- Bereiter, C. (2014). Principled Practical Knowledge: Not a Bridge but a Ladder. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 4-17.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In: E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions* (pp. 55-68). (Advances in Learning and Instruction Series). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. In: P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 695-713). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2008). Toward research-based innovation. In: F. Benavides (Ed.), *Innovating to learn, learning to innovate*. OECD.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge Building and Knowledge Creation: One Concept, Two Hills to Climb. In: S.C. Tan, H.J. So & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation education*. Singapore: Singer.
- Berenst, J. (2003). Begripsbewaking in gesprekken met kleuters. In: L. Van Waes e.a. (red.), *Studies in taalbeheersing 1* (p. 45-57). Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Lectoraat Taalgebruik & Leren. Leeuwarden: NHL Hogeschool
- Berenst, J., Kwant, A., & de Gloppe, K. (2007). Leerzame gesprekken. Interacties met kleuters tijdens voorleessessies. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 78. pp. 85- 94.
- Berenst, J., Deunk, M. & Gosen, M. (2011). Temporality in classroom interaction. Conversational practices of reasoning and knowledge construction. *International Pragmatics Conference (IPrA)*, University of Manchester, Manchester, UK. 3rd – 8th July 2011.
- Berg, van den R. (2002). *Existentiële belevingen van leraren bij hun onderwijs*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Berg, van den R. (2002). Teachers' Meanings regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Berg, van den R. (2007). *Denk aan je mensen: Weerbaarheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen: Garant.
- Berg, van den R. (2009). *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen: Garant.
- Berg, van den R. (2012). *Duurzaam innoveren binnen smalle marges*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Berg, van den R., & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, van den R., & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen
- Berg, van den R. M., & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Berg, van den R., Stevens, L. M., & Vandenbergh, R. (2013). *Leidinggevende, wie ben je?: Postmoderne visie op leidinggeven in het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Biesta, G. (2007). *Alternatieven voor de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Meppel: Boom Lemma.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children (the Binet-Simon scale)*. Baltimore: Williams & Wilkins Company.
- Binet, A. (1907). *Mind and the brain*. Kegan Paul.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups, and other papers*. New York: Basic Books.
- Blom, J. P., & Gumperz, J. J. (1986). Social meaning in linguistic structures. Code-switching in Norway. In: J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnographic communication*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Blommaert, J., & Auermaet, van P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Boer, de H. (2009). *Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher* 33(8): p. 3-15.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Boves, T. & Vousten, R., (1996). Thuistaal en schoolprestaties. In: R. van Hout & J. Kruijsen (red.) *Taalvariaties. Toonsettingen en modulaties op*

- een thema. Dordrecht: Floris 23-28.
- Branden, van den K. (2010). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded Edition*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Broeder, P., & Extra, G. (1999). *Language, ethnicity, and education: Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Washington, DC: National Academy Press.
- Bush, G. W., & United States. (2001). *No child left behind*. Washington, D.C: U.S. Dept. of Education.
- Buzan, T. (1991). *The Mind Map Book*. New York: Penguin.
- Byrnes, J. P. (2009). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. 3th edition. Boston etc.: Pearson.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cazden, C. B. (1981). *Language in early childhood education*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan Publishing Co.
- Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Christiansen, E. (1996). Tamed by a rose. In: B.A. Nardi, (ed.) *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. London/ Cambridge (MA): MIT Press.
- Clark, C. M., & Florio-Ruane, S. (2001). Conversation as Support for Teaching in New Ways. In: C. M. Clark (ed.). *Talking shop: authentic conversation and teacher learning*. (p. 1 – 15). New York: Teachers College Press.
- Clyne, M. G., Jenkins, & National Languages & Literacy Institute of Australia. (1995). *Developing second language from primary school: Models and outcomes*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *Educational Administration Abstracts*, 42(4), 347-366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2007). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. New York: Taylor & Francis.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.
- Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2005). Language Issues and Educational Change. In: A. Hargreaves (ed.), *Extending Educational Change*. P. 160-179. Netherlands: Springer.
- ten Dam, G.T.M. (red). (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Damhuis, R., Litjens, P., & Pompert, B. (2003/2007). *Mondelinge communicatie: Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dawes, L., Mercer, N., & Wegerif, R. (2000). *Thinking together: A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Digbeth, Birmingham: Imaginative Minds.
- De Corte, C. E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning*

- and Instruction, 10(3), 249-266.
- Deunk, M., & Doolaard, S. (2014). *Onderwijs op kleine scholen: Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving*. Groningen: GION/RuG.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Dixon, N. M. (1994/1999). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Brookfield, Vt: Gower.
- Doeleman, R., & Westerbeek, K. (2002). *Evaluatie KEA: Verslag van het Kleinschalig Experiment Achterstandsbestrijding in Rotterdam 1991-2000*. Rotterdam: CED-Groep: Het Projectbureau, Afdeling Primair Onderwijs.
- Driessen, G., & Withagen, V. (1999). Language Varieties and Educational Achievement of Indigenous Primary School Pupils. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 1-22.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Duipmans, D. (1984). *Frysk yn boartersplak en beukerskoalle: In ûndersyk nei it brûken fan it Frysk en it Nederlânsk yn pjutteboartersplakken en beukerskoallen yn Fryslân*. Ljouwert: Provinsjale Underwiisried fan Fryslân.
- Ebbens, S., Ettehoven, S., & Van Rooijen, J. (1997). *Samenwerkend leren*. Praktijkboek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes England: Open University Press.
- Ellis, R. (1994/2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, Or: ADI Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise: Studies in distributed working intelligence*. Helsinki: Dept. of Education, University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1999). Communication, discourse and activity. *The Communication Review*, 3(1-2), 165-185.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualisation*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Middleton, D. (1998). *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. (1964). Language maintenance and language shift as fields of inquiry. *Linguistics*, (9), 32-70.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Fishman, J. A. (1972). *Language in sociocultural change*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Newbury House Publishers.
- Flapper, L. (2011). Kennisbasis leraar basisonderwijs – Fries. https://10voordeleraar.nl/documents/kennis-bases_master/kb_fries_master.pdf
- Fraser, M. W., Richman, J.M., Galinsky, J.M. & Day, S.H. (2009). *Intervention research: Developing social programs*. Oxford: Oxford University Press.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: SAGE Publications.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Routledge Falmer.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub.
- Garcia, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism Education*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: BasicBooks.
- Gee, J. P. (1990/2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London [England: Falmer Press.
- Gee, J. P. (1999/2009). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York [u.a.: Routledge.
- Gee, J. P. (2001). *Reading as Situated Language:*

- A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-25.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. New York: P. Lang.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., & Handford, M. (2012). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London: Routledge.
- Gee, J. P., & Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. Abingdon, Oxon. [England: Routledge.
- Geest, van der A. J. M. (red.). (1984). Interactie, onderwijsorganisatie en taalvaardigheid. Enschede/ Groningen: SLO/Rijksuniversiteit Groningen.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130 – 166.
- Gibson, D. R. (2003). Participation Shifts: Order and Differentiation in Group Conversation. *Social Forces*, 2003, 81(4), 1335-1381.
- de Gloppe, K. (2008). Barbartje moet hangen. *Didactief*, 38(5), 4 - 6.
- de Gloppe, K., Gosen, M., & Kruiningen, van J. (Red.) (2012). *Gesprekken in het onderwijs: Bijdragen over onderzoek naar interactie en leren voor Jan Berenst*. Delft: Eburon.
- Godlieb, H. (2008). De weging gewogen. Een verkenning naar de beoordelingssystematiek van de opbrengsten in het basisonderwijs en de daaraan verbonden gevolgen voor de onderwijspraktijk. Uitgave in eigen beheer.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodijk, E. & Riemersma, A. M. J. (2014). De Trijetalige Skoalle yn Fryslân: Fryslân, natuerlik laboratorium voor meertaligheid. In: Corda, A., Philipsen, K. & de Graaff, R. (red.). *Handboek vroeg vreemdetalenonderwijs. Engels op de basisschool*, p 251-263. Bussum: Coutinho.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (2004). Participation. In: A. Duranti (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. (pp. 222-244). Malden, MA: Blackwell.
- Goorhuis-Brouwer, S., & Bot, de K. (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 289-302.
- Gorter, D., Jelsma, G.H., Van der Plank, P.H. & De Vos, K.. (1984). *Taal yn Fryslan: Undersyk nei taalgedrach en taalhalding yn Fryslan*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Gorter, D. (1985). Tweetaligheid in Friesland een taalsociologisch onderzoek. *Interdisciplinair Tijdschrift Voor Taal & Tekstwetenschap*, 5(1), 1-21.
- Gorter, D. (1993). *Taal fan klerken en klanten: Undersyk nei it Frysk en it Nederlânsk yn it ferkear tusken skitary-amtners en ynwenners fan de gemeente Hearrenfean*. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Gorter, D. (1999). Het Fries en het Nederlands: Enkele aspecten van de taal, de taalsituatie en de taalstudie. *50 Jaar Neerlandistiek in Moravië*, 111-136.
- Gorter, D. (2003). Meertaligheid en bedreigde talen: De caus Friesland. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70, p. 27-38. Tilburg: Anela.
- Gorter, D., & Jonkman, R. J. (1995). *Taal yn Fryslân op 'e nij besjoen*. Ljouwert [Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Gosen, M. (2012). *Tracing learning in interaction: An analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Amsterdam: Off Page.
- Gosen, M., Berenst, J., & de Gloppe, K. (2009). Participeren tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas: Een pilot-study. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 81, 53-63.
- Gosen, M., Berenst, J., & de Gloppe, K. (2013). The interactional structure of explanations during shared reading at kindergarten. *International Journal of Educational Research*, 62(2), 62-74.
- Goswami, U. C. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Gravelle, M. (1996). *Supporting bilingual learners in schools*. Stoke-on-Trent, Shaffordshire, England: Trentham Books.
- Green, J. L., & Wallat, C. (1981). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, N.J: ABLEX Pub. Co.
- Greeno, J.G. (2006). Learning in activity. In: R.K. Sawyer (Ed), *The Cambridge Handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greven, J. & Leschert, J. (2005). De Storyline Approach. Over thematisch onderwijs in de vorm van verhalen. Enschede: SLO.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and*

- Semantics, Volume 3, Speech Acts*, 41-58. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. J. (1972). On the communicative competence of bilinguals: some hypotheses and suggestions for research. *Language in Society*, 1(1), 143-154.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge [Cambridgeshire: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge [Cambridgeshire: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J., & Hernández-Chavez, E. (1971). Cognitive aspects of bilingual communication. In: W. H. Whiteley, *Language Use and Social Change*, 111-125. London: O.U.P.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1986). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford, UK: B. Blackwell.
- Hajer, M., Meestringa, T., Wagemans, E., & Aleva, A. E. (1995). *Schooltaal als struikelblok: Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2009). Toward a tria-logical approach to learning. In: Schwarz, B., Dreyfus, T. & Hershkovitz, R. Transformation of Knowledge through Classroom Interaction. p. 65 – 81. London/ New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Hakkarainen, K. (2012). Learning Communities in the Classroom. In: K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman. (eds.). *International handbook of psychology in education*. (p. 177 – 227). Bingley: Emerald.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire*. Austin, Tex: Research and Development Center For Teacher Education, University of Texas at Austin.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42: 223-233
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2005). *Sustainable leadership: Taking sustainability from theory to practice*. Jolimon, Vic: IARTV.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York, N.Y: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Have, ten P. (2007). *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. 2nd edition. London: Sage Publications.
- Heller, M. (1988). *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1999). Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography (Advances in *Sociolinguistics*). London: Longman.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (1998) Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. In: S.Cmejrková, J.Hoffmannová, O.Müllerová and J.Svetlá (1998) (eds.) *Proceedings of the 6th International Congress of IADA* (International Association for Dialog Analysis), pp.3-17. Tubingen: Niemeyer.
- Hoekstra, A., Beijgaard, D., Brekelmans, M. & Kort- hagen, F. (2004). *Informeel leeractiviteiten van docenten in de beroepspraktijk. Paper, Onderwijs Researchdagen 2004*. <http://edu.fss.uu.nl/ord>.
- Hoekstra, J., Visser, W., & Jensma, G. (2010). *Studies in West Frisian grammar: Selected papers by Gemen J. de Haan*. Amsterdam: Benjamins.
- Hoekstra, G.J. (2010). *Fries in het onderwijs: meer ruimte, regie en rekenschap voor de provincie Fryslân Advies van de Stuurgroep decentralisatie Friese taal van Rijk naar de provincie Fryslân*. Den Haag: Ministerie van Buitenlandse Zaken.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues about change, Volume 6(1)*. Austin, Tex: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S.M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L. & Hall, G. E. (1987). *Taking Charge of Change*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hospers, G.J. (2010). *Krimp!*, Amsterdam: SUN
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Chichester, U.K: Wiley-Blackwell.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit. Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (LOOK).
- Hulstijn, J. H. (2005). *Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Huysman, M. (2000): An organizational learning approach to the learning organization. In: *European Journal of work and organizational psychology*, 9(2), 133 - 145.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). Ontstaan en ontwikkeling zeer zwakke scholen in het *basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Tussen wens en werkelijkheid: De kwaliteit van het vak Fries in het basis- onderwijs en het voortgezet onderwijs in Fryslân*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2010/2011. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen Heijtmajer, W., & Cremers, P. (1993). Nederlands als tweede taal: moeilijk voor allochtone en autochtone tweetaligen. *Samenwijs*, 14(3), 104-107.
- Jefferson, G. (1974). Error Correction as an Interactional Resource. *Language in Society*, 3(2), 181-199.
- Jong, de S., & Riemersma, A. M. J. (1994). *Taalpeiling yn Fryslân: Onderzoek naar de beheersing van het Fries en het Nederlands aan het einde van de basisschool*. Ljouwert [Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Jong, de S., Ytsma, J., & Riemersma, A. M. J. (1989). *Het onderwijs in het Fries op de basisschool: stand van zaken 1988-1989: Een kwantitatief inspectie-onderzoek naar het onderwijs in het Fries op de basisscholen in Friesland*. Leeuwarden: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonkman, R. J. (1993). *It Leewarders: In taalsosjologysk ûndersyk nei it Stedsk yn ferhâlding ta it Nederlânsk en it Frysk yn Ljouwert*. Ljouwert/ Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Jonkman, R.J. (1996) Non-Convergent Discourse in Fryslân as a special type of code-switching. Paper presented at Sociolinguistics Symposion 11, Cardiff, 1996.
- Jonkman, R. J., & Versloot, A. P. (2008). *Tusken talen: It ferhaal fan de Fryske taal*. Ljouwert Leeuwarden: Afûk.
- Jonkman, R. J., & Versloot, A. P. (2013). *Fryslân, land van talen: Een geschiedenis*. Ljouwert Leeuwarden: Afûk.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development. In: Bruce Joyce and Beverley Showers, *Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jungbluth, P. (2012). Eindopbrengsten van basisscholen in Zuid-Limburg in 2009/2010/2011/2012. Onderwijs-winst, zelfdbeeld, toekomstvertrouwen en ervaren veiligheid: schoolverschillen en sociale ongelijkheid. Maastricht: Kaans.nl
- Kelchtermans, G. (1993). Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling: Een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten basisonderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18(4), 246-267.
- Kelchtermans, G. en Vandenbergh, R. (1990). Het biografisch perspectief in onderzoek van het professioneel handelen van leerkrachten. *Pedagogisch tijdschrift*, 15 (3), 126-139.
- Kersten, K., Imhoff, C., Sauer, B. (2002). The acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany." In P. Burmeister, T. Piske, A. Rohde (eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT.
- Kooijman, H., Huijbregts, S. & Gerrits, P. (2009). *Kleine basisscholen op weg naar hogere opbrengsten*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Koole, T. (2010). Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43(2), 183-209.
- Koole, T. (te versch.). Classroom Interaction. In: Karen Tracy (ed.) *Encyclopedia of Language and Social Interaction*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Koole, T., & Berenst, J. (2008). Pupil participation in plenary interaction. In: J. Deen, M. Hayer & T. Koole (red.). *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of inclusion and exclusion* (p. 615-633). Amsterdam: Aksant.
- Koole, T., & Elbers, E. (2014). Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57-69.
- Korthagen, F. A. J. (2005). Practice, theory, and person in life-long professional learning. In D. Beijgaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dersheimer & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 79-94). Dordrecht: Springer.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Koschmann, T. (2014). Creating Knowledge. In: Tan, S. C., So, H. J. & Yeo, J. (eds.). *Knowledge Creation in Education*. p. 113-123. Singapore: Springer.
- Kosunen, T. & Huusko, J. (2002). Shared and subjective in curriculum making. In: C. Sugrue & Ch. Day (eds.). *Developing teachers and teaching practice* (p. 234-244). London, New York: Routledge Falmer.
- Kraak, A. (2006). *Homo loquens en homo scribens: Over natuur en cultuur bij de taal*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kraaykamp, G. (2005). Dialect en sociale ongelijkheid: Een empirische studie naar de sociaal-economische gevolgen van het spreken van dialect in de jeugd. *Pedagogische Studiën: Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoedkunde*, 82(5), 390-403.
- Kruiningen, van J. (2010). *Onderwijsontwerp als conversatie: Probleemoplossing in interprofessioneel overleg*. Zutphen: Wöhrman Print Service.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., Bryk, A. S., (1994). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development

- model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Kuutti, K. (1991). Activity theory and its applications to information systems research and development. In: H.E. Nissen, (ed.). *Information Systems Research* (pp. 529-549). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria: ASCD
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1, Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 2, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langen, van A., & Vierke, H. (1992). *Het onderwijs in de noordelijke plattelandsgebieden: Samenstelling en prestaties van de leerlingpopulatie*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Larkin, J.H. (1981) Enriching Formal knowledge: A model for learning to solve textbook physics problems. In: Anderson, J. R. (ed.). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991/2007). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leithwood, K. A., Jantzi & Steinbach (1999). Do school councils matter? *Educational Policy*, 13(4), 467-493.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1947). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1961). Quasistationary social Equilibria and the problem of permanent change. In: W.G. Bennis, K.D. Benne & R. Chin. *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357-380.
- Little, J. W., (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, D. C: National Education Association.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London & New York: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Littleton, K., Wood, C. P., & Kleine, S. J. (2010). *International handbook of psychology in education*. Bingley: Emerald.
- Littleton, K., & Howe, C. (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Li Wei (2014). Translanguaging knowledge and identity in complementary classrooms for multilingual minority ethnic children. *Classroom Discourse*, 5(2), 158-175.
- MacBeath, J. E. C. (2005). *The self-evaluation file: Good ideas and practical tools for teachers, pupils and school leaders*. Glasgow: Learning files Scotland.
- Macbeth, D. (2000) Classroom as installations: Direct instruction in the early grades. In: Stephen Hester & David Francis (eds.) *Local Education Order*, Amsterdam: Benjamins, 21-71
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- Macbeth, D. (2010). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438-451.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2002). Het portfolio als reflectie instrument voor docenten-in-opleiding. *Pedagogische Studieën* 79(4): p. 269-285.
- Margutti, P. (2006). Are you human beings? Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17(4), 313-346.
- Margutti, P. (2010). On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(4), 315-345.
- Martin, P.W. (2005). 'Safe' Language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between Policy and Practice. In: Lin, A.M.Y. & Martin, P.W. (eds.). *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*. P. 73-97. Clevedon: Multilingual Matters
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatieanalyse*. Bussum: Coutinho.
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1996). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*. Boston: Allyn and Bacon.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2): 183-213.
- McLeod, S. H., Miraglia, E., Soven, M. & Thaiss, Ch. (2001). *WAC for the new millenium. Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of*

- knowledge: *Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction: the Journal of the European Association for Research*, 6, 359-378.
- Mercer, N. (2000). Words and minds: How we use language to think together. London: Routledge.
- Mercer, N. (2005) Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2008). The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59.
- Mercer, N. (2010) The Analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1 – 14.
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education: an International Journal*, 23(4), 353-370.
- Mercer, N., & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. London/Los Angeles: SAGE.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Littleton, R. & Wegerif, R. (2009). Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. In: Kumpulainen, Kristiina; Hmelo-Silver, Cindy E. and César, Margarida eds. *Investigating Classroom Interaction: Methodologies in Action*. Rotterdam: Sense, pp. 27–42.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom, *British Educational Research Journal*, 25, 1, pp. 95-111.
- Michaels, S. & O'Connor, M.C. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*. (63-103). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Muysken, P.C. & Smith, N.S.H. (1986). *Substrata versus universals in Creole genesis*. Amsterdam: Benjamins.
- Myers-Scotton, C. (1986) Diglossia and Code-switching, In: J.A. Fishman, (ed.), *The Fergusonian Impact*, 2: 403-15.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2008). *Innovating to learn. Learning to innovate*. Centre for Educational Research and Innovation.
- van Oers, B. & Wardekker, W.L. (1997). De cultuur-historische school in de pedagogiek. In: Miedema, S. (red.). *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs. Vijfde, herziene druk*. p. 171-215. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- van Oers, B. (2004). New Advances in the Study of Memory. *Human Development*, 47(2), 122-126.
- van Oers, B. (2008) (ed.). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Oers, B. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool: Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Alkmaar: De Activiteit.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257 - 281.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2005). *Frysk oan bod: Learplan Frysk foar it Primêr Underviis*. Enschede: SLO, Stichting Leerplanontwikkeling.
- Oosterloo, A. & Paus, H.(red.) (2008). *Beste stuurli. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Oosterloo, A. & Paus, H. (2009). *Taalcoördinator, spin in het web*. SLO, TaalPrimair.
- Paus, H. (2004). *De taalcoördinator werkt!: Een studie naar de positie van inhoudelijk coördinatoren op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Paus, H. (red.). (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair Onderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- Pavlov, I. P., & Anrep, G. V. (1927). *Conditioned reflexes; an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. London: Oxford Univ. Press.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In: G. Salomon (Ed.). *Distributed cognitions* (pp. 47–87). New York: Cambridge University Press
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the child*. Glencoe Illinois: The Free Press.
- Piaget, J. (1953). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge & Paul.
- Piaget, J. (1968). *On the development of memory and identity*. Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child: A study of the development of imaginal representation*. New York: Basic Books.
- Pietersen, L. (1967). *Taalsociologie: Minderheden, tweetaligheid, taalachterstand*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Plomp, T., & Nieveen, N. M. (2010). *An introduction to educational design research: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007*. Enschede: SLO.
- Pol, van de J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Pol, van de J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 193-205.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Ponte, P., Ax, J., Beijgaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571-588.
- Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Provincie Fryslân. (2006) *Underwiisnota Boppeslach*. Ljouwert: Provinsje Fryslân.
- Provincie Fryslân. (2011). *De Fryske taalatlas 2011: Fryske taal yn byld*. Leeuwarden: Provinsje Fryslân.
- Provincie Fryslân. (2013). *Grinzen oer: Yntegrale beliedsnota kultuer, taal en ûnderwiis*. Ljouwert: Provinsje Fryslân.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of new views of cognition. In: B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (eds.). *International handbook of teachers and teaching* (p. 1223-1296). Amsterdam: Kluwer Academic.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher* 29(1): p. 4-15.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Riemersma, A. M. J. (1994). Stân fan saken nei ien jier Frysk yn de basisfoarming. *De Pompeblêden*, 4, 54-59.
- Riemersma, A. M. J. (2012). *Gelijkwaardigheid en continuïteit van meertalig onderwijs in Europees perspectief: Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken op 9 februari 2012*. Leeuwarden: NHL Kennis en Bedrijf.
- Riemersma, A. M. J., & de Vries, S. (2011). Trilingual Education in Friesland. In: *Trilingual Primary Education in Europe. Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Ljouwert / Leeuwarden: Mercator Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D., & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the Development of Effective Collaboration and Learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Rubin, J. (1962). Bilingualism in Paraguay. In: *Anthropological Linguistics*, 4, (1), 52-58.
- Ruijven, van E. C. M. (2003). *Voorsprong of achterstand: Onderzoek naar het onderwijsniveau van de Friese leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Ruijven, van E. C. M. (2004). *Onderwijsdoelstellingen in Fryslân: Onderzoek naar de onderwijsresultaten van de leerlingen en de kwaliteit van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Fryslân*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy.
- Ruijven, van E. C. M. (2006). *Leervorderingen in het Friese basisonderwijs: Onderzoek naar het onderwijsniveau en de leervorderingen van de leerlingen in het Friese basisonderwijs*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Ruijven, van E. C. M., Ytsma, J., & Gorter, D. (2008).

- Trijetalige skoalle yn Fryslân: Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation, Volumes I and II*. In: G. Jefferson (ed.), Introduction by Schegloff, E.A. Oxford/Cambridge, MA: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sawyer, R. K. (2006) (ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. B. Smith (ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago: Open Court, 67-98.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences*, 1, 37 - 68.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. In: A. Di Stefano, K.E. Rudestam, & R. Silverman (eds.), *Encyclopedia of distributed learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2007). Fostering communities of learners and knowledge building. An interrupted dialogue. In: J. C. Campione, K. E. Metz, & A. S. Palincsar (eds.), *Children's learning in the laboratory and in the classroom: Essays in honor of Ann Brown* (pp. 197-212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. M. (1996). School effectiveness in the Netherlands: The modest influence of a research programme. *School Effectiveness and School Improvement: an International Journal of Research, Policy and Practice*, 7(2), 181-195.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1096.
- Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. P. Drew & J. C. Heritage (Eds.). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis* (Volume 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlepppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Schlepppegrell, M. (2006). The challenges of academic language in school subjects. In: Lindberg, I. & Sandwall, K. (eds.). *Spraket och kunskapen: att lara pa sitt andrasprak I skola och hogskola*. pp. 47-69. Goteborg.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schoonen, R., Gelderen, van, A., Gloppe, de K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning: a Journal of Research in Language Studies*, 53(1), 165-202.
- Schrag, F. (2011). Does neuroscience matter for education? *Educational Theory*, 61(2), 221-237.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H. & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly* 35(1), p. 130-160.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Shin, S.J. (2005). *Developing in two languages: Korean children in America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Simons, P.R.J. (2003). Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. In: Cremers, H.P.M (ed.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: leiding geven in bestel, school en klas*, vol. C3460, 1 (pp 1 – 11). Utrecht: Samsom.Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York, London: D. Appleton-Century Company, Incorporated.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Slobin, D.I. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Volume 2: Theoretical Issues*. London/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D.I. (1991). Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics*, 1 (1), 7-25.
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Utrecht: Utrecht University.
- Smit, J., Eerde, van H. A. A., & Bakker, A. (2012). A Conceptualisation of Whole-Class Scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817-834.
- Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen: Veranderingsbekwaamheid als meta-competentie van leraren*. Amsterdam: HvA Publicaties.
- Snow, C. E., (1987). *Second language learners' formal definitions: An oral language correlate of school literacy*. Los Angeles: Center for Language Education and Research, University of California, Los Angeles.
- Snow, C. E. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: Hun rol in de taalverwerving [Language input and social interaction: Their role in language development]. In S.Gillis en A. Schaelaekens (eds.), *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands* (pp. 327-346). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Sparks, D., Loucks-Horsley, S., (1990). *Five models of staff development for teachers*. Oxford, Ohio: National Staff Development Council.
- Spillane, J.P. (2005) Distributed Leadership. In: *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. Taylor & Francis Group.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephens, M. (1976). *Linguistic Minorities in Western Europe*. Llandysul: Gomer Press.
- Stokoe, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The 'Conversation Analytic Role-play Method'. In: Antaki, C. (ed.), *Applied conversation analysis: Changing institutional practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Swain, M. (1983). Bilingualism without tears. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL' 82: Pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Swain, M. (2006). Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In: H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The contributions of Halliday en Vygotsky*. (p. 95 -108). London: Continuum.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2001). *Foundations of human resource development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Tan, S.C. & Tan, Y.H. (2014). Perspectives of knowledge creation and implications. In: Tan, S. C., So, H. J. & Yeo, J. (eds.). *Knowledge Creation in Education*. p. 11-35. Singapore: Springer.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 28(1), 1-15.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology*. New York: Teachers college, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1949). *Selected writings from a connectionist's psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Vass, E. & Littleton, K. (2012). Peer collaboration and learning. In: K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman. (eds.). *International handbook of psychology in education*. (p. 105 - 137). Bingley: Emerald.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger & C. van Vilsteren (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. P 1-24. Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2004). Opleiden in de school: Veredelde stage of leren in een professionele organisatie?. *Velon: Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 25(2), 11-16.
- Verbiest, E. (2008). Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E., & Erđulj, J. (2005). Building capacity in schools: Dealing with diversity between schools. In: Pol, M. (ed.). *Dealing with diversity: a key issue for educational management*, 65-80.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1992). Tweetaligheid bij allochtone kleuters: Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters. Tilburg: Tilburg University Press.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak. *Spiegel* 14, 53-70.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (2000). Interactief taal-

- onderwijs: balans tussen constructief en instructief leren. *Spiegel* 17, 9-29
- Verhoeven L., Biemond, H., & Litjens, P. (2009). Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen van groep 1 tot en met 8. Nijmegen: Expertise-centrum Nederlands.
- Vosniadou, S., (2001). *How children learn*. Educational Practices Series 7. Brussels: International Academy of Education.
- van Vugt, J.M.C.G. (2002). *Cooperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB-Uitgevers
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsweer, A. (2009). Ruimte voor leren. Kennisconstructie en samenhangend taalonderwijs op kleine Friese plattelandsscholen. In: Backus et al. *Artikelen van de Zesde Anele-conferentie*. 396-406. Delft: Eburon.
- Walsweer, A. (2011). Participatie en gezamenlijke kennisconstructie als basis voor goed taalonderwijs. *Tijdschrift Taal*. Jrg 2,(3), 45 - 54. Enschede: SLO.
- Walsweer, A. (2012) Taalgebruikssituaties als bron voor professionalisering en schoolontwikkeling. In: de Gloppe, K., Gosen, M., & Kruiningen, van J. (red.) (2012). *Gesprekken in het onderwijs: Bijdragen over onderzoek naar interactie en leren voor Jan Berenst*. (145 - 177). Delft: Eburon.
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with Teacher Professional Development: Motives and Methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Wegerif, R. (2010). *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. London: Routledge.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wells, C. G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Wells, G. (1987). The negotiation of meaning: talking and learning at home and at school. In: B. Fillion, C. Hedley & E. DiMareino (Eds.), *Home and School: Early Language and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics in Education*, 5(1), 1-37.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2006). *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 160-177.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the Classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Westermann, G., Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M. W., & Thomas, M. S. C. (2007). Neuroconstructivism. *Developmental Science*, 10(1), 75-83.
- Whitebread, D., & Pasternak, D. P. (2012). Metacognition, Self-Regulation and Meta-Knowing. In: K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman. (eds.). *International handbook of psychology in education*. (p. 673 – 713). Bingley: Emerald.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17: 89-100. Pergamon Press.
- Wijnstra, J. M. (1976). *Eén kind, twee talen: Beknopt verslag van een evaluatie-onderzoek van het onderwijs in Friesland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. New York: Macmillan.
- Ytsma, J. (1999). Tweetaligheid bij kleuters in Friesland. in: Huls, E. & Weltens, B. (eds.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. pp. 497-508. Delft: Eburon.
- Ytsma, J., Riemersma, A., & Jong, S. (2007). *Frisian: The Frisian language in education in the Netherlands*. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator-Education.
- Zondag, K. (1989). *Diversity and uniformity in six bilingual schools in Friesland*. Clevedon: Tieto.

STAPPENPLAN VOOR LEERKRACHTEN (VERKORTE VERSIE)

Het stappenplan is een poging om een concrete vertaalslag te maken naar *knowledge building* (Bereiter, 2002). In het stappenplan wordt een voorbeeld gegeven van de manier waarop een KBE kan worden ingericht samen met de leerlingen. Het stappenplan is dus bedoeld voor de leerkrachten.

STAP 1 – DE VOORBEREIDING

In de weken en dagen voor de start van het project verzamel je boeken, materiaal en allerlei informatie over het thema. Het werken in projecten en met thema's is complex, het is daarom van belang om je een beeld te vormen van wat er allemaal mogelijk is.

Je vertaalt je voorbereiding naar doelstellingen en mogelijkheden, maar *niet* naar activiteiten! Vertrouw op wat de leerlingen straks zelf gaan bedenken. Bereid het eerste kringgesprek voor en kopieer voldoende 'chatformulieren'.

Eventueel kun je doelstellingen uit je taal- en wereldoriënterende methodes gebruiken ter verantwoording.

STAP 2 – VERKENNEN VAN HET THEMA MET DE GROEP

Kondig aan dat de projectweken beginnen. Je wilt er alvast een kringgesprek over voeren. Tijdens het (kring)gesprek krijgen de kinderen de gelegenheid open en vrij te associëren over het thema. Je geeft zoveel mogelijk ruimte aan de eerste ideeën van de leerlingen, maar je geeft ook sturing, door bijdrages van leerlingen samen te vatten, op bepaalde ideeën verder door te vragen et cetera.

Misschien kun je (aansluitend) de leerlingen inspireren door iets te vertellen, voor te lezen, of te laten zien en ervaren. Probeer daarbij zoveel mogelijk buiten voor de hand liggende kaders te treden. Dit is de start van een creatief proces.

STAP 3 – PLAN MAKEN VIA DE CHATSESSIE

Gebaseerd op de coöperatieve werkvorm 'denken, delen, uitwisselen'.

Gebruik het format voor leerlingen.

Bijvoorbeeld: de leerlingen maken een woordspin/mindmap met ideeën en associaties die betrekking hebben op het thema. Probeer de kinderen te stimuleren veel verschillende

gedachten op papier te zetten. Kinderen delen hun lijstjes in tweetallen en komen tot nieuwe ideeën.

In de klas worden de associaties (in een kringgesprek) uitgewisseld en verzameld. Geef de opdracht om er thuis over na te denken en alvast dingen mee te nemen voor de techniekhoek, of de techniek-thematafel.

Doel: Kinderen weten nu dat ze zelf een onderzoek mogen gaan doen, maar dat ze dat ook zelf moeten bedenken en plannen.

STAP 4

De chatsessie

Haal het gesprek van gisteren (?) weer naar boven en laat de kinderen individueel de woordspin afmaken.

Laat de kinderen op het formulier schrijven welke zaken ze verder willen onderzoeken in de themaweken. Geef ze hiervoor een minuut of 15-20 de tijd.

De briefjes gaan in een 'Techniek Ton'. De leerkracht schudt alle briefjes door elkaar en laat iedereen er weer een briefje uit halen. Hier begint de chatsessie. De kinderen moeten reageren op elkaars ideeën.

Als ze klaar zijn met denken en schrijven gaan alle briefjes weer in de ton. De leerlingen grabbelen er een volgend briefje uit en leven zich in en reageren opnieuw.

De leerkracht verzamelt alle reacties en hangt ze zichtbaar aan een waslijn in de klas.

De eerste schrijver/bedenker haalt het eigen idee van de lijn en leest de reacties.

[Deze oefening doet een beroep op het creatief denken van de kinderen. Vaak blijven kinderen steken bij één idee, maar ze moeten leren buiten kaders te denken. Door zich in te leven in andere ideeën komen ze ook zelf weer op nieuwe ideeën]

STAP 5

De chatsessie wordt op de volgende dag nog één keer herhaald. Op deze manier komen er in principe drie reacties op ieder idee.

STAP 6

In een klassikaal overleg worden de resultaten van de chatsessie gerangschikt en samengevat. Het is de bedoeling dat de leerlingen probleemstellingen en onderwerpen voor verder onderzoek boven water halen. Ze moeten tot een keuze komen welke onderwerpen geschikt zijn. Afhankelijk van de leeftijd en de ervaring (van de kinderen) met deze manier van werken moet de leerkracht wel van tevoren over nadenken over de ondersteuning bij deze complexe stap. Per onderwerp moeten groepjes worden gevormd die het onderwerp verder uitwerken.

STAP 7

De groepjes maken een actieplan, verdelen taken, gaan lezen, zoeken, maken. Met andere woorden: ze gaan aan de slag. De leerkracht begeleidt, stimuleert, geeft ideeën weer et cetera.

Deze stap duurt een week. Iedere dag wordt tijd ingeruimd voor onderzoek. Laat kinderen buiten kaders denken. Zet ze op een spoor, geef ze de ruimte. Het gaat niet per definitie om een traditioneel werkstuk, of een spreekbeurt. Misschien willen ze wel iets maken, dramatiseren, filosoferen, of digitaliseren. De kinderen werken wel toe naar een 'presentatie'.

STAP 8

Eén of twee dagen voor de presentatie vindt officieel overleg plaats tussen de groep en de leerkracht. Alle puntjes moeten op de i.

STAP 9

Presentaties

Misschien wel met ouders en opa's en oma's.

STAP 10

Feedback en evaluaties

- Hoe verliep het proces?
- Hoe zag het product eruit?
- Hoe ging de samenwerking?
- Wat heb je allemaal geleerd?
- Wat heb je van de andere presentaties geleerd?

De kerngedachte van het werken in onderzoeksprojecten is dat leerlingen zoveel mogelijk zelf gaan bepalen welk plan ze uitvoeren. De leerkracht is echter niet een toevallige neutrale procesbegeleider, maar brengt in, is waarde(n)vol, vernieuwend, verrassend en weet ook vaak veel meer dan de leerlingen. Daar moet je als leerling dus wel gebruik van maken. De leerkracht zorgt er voor dat het een samenhangend project wordt, waarin wordt geleerd en waarin sprake is van kwalitatief hoogwaardig taalgebruik. Kinderen lezen, maken aantekeningen, werken samen, denken samen.

Afhankelijk van de diepgang en de productiviteit van de samenwerkende groepjes neemt de leerkracht ook af en toe het initiatief. De leerkracht stuurt dan bij: klassikaal, of in een groepje, of bij individuele leerlingen. De interventies van de leerkracht kunnen zowel ondersteunend, sturend als aanvullend zijn.

LOGBOEK VOOR LEERKRACHTEN TEN BEHOEVE VAN HET ACTIEONDERZOEK

Gebaseerd op het werk van Ponte (2002)

Naam:
Groep:
School:
Periode:

1. Doelstellingen en kader van de interventie *Ruimte voor leren* (zie bijlage 3)
2. Doelstellingen van de school:
3. Probleemstelling van de leerkracht (tijdens deze periode):
4. Verkenning van de probleemstelling:
5. **Ambities:**
Wat wil je voor jezelf bereiken?
Wat bereiken de leerlingen?
6. **Acties:**
Graag vooraf invullen
Eventueel bijstellen tijdens de uitvoering
7. **Rapportage:**
Wat heeft het actieonderzoek opgeleverd voor jezelf en voor de leerlingen?
Welke anekdotes kun je vertellen om het resultaat te onderstrepen?

DOELSTELLINGEN/DIDACTISCH KADER VAN DE INTERVENTIE

1. De leerkracht creëert een leeromgeving waarin de leerlingen de ruimte krijgen om samen te sleutelen aan onderwerpen, ideeën en problemen.
2. Binnen die leeromgeving worden leerlingen gestimuleerd om te leren over *zichzelf, de ander(en) en de wereld* (dat is het algemene leren).
3. De leerkracht is zich bewust van het belang van taal(gebruik) als voorwaarde voor leren en kennisconstructie.
4. De leerkracht creëert rijke taalgebruikssituaties ten behoeve van doelstellingen van het algemene leren en is in staat om aanleidingen die zich in de interactie voordoen te benutten voor het algemene leren. De leerkracht maakt (ook) de leerlingen bewust van (de functie van) taalgebruik.
5. De leerkracht weet binnen 'de projecten' handen en voeten te geven aan het idee dat taal(onderwijs) één samenhangend geheel is. De leerkracht maakt de switch van 'taal als vak en deelvaardigheid' naar 'taal als één geheel, waarbinnen kennis wordt opgedaan' (deze doelstelling speelt in dit onderzoek geen rol).
6. Er is specifiek aandacht voor mondelinge taalvaardigheid (taalgebruik) binnen de projecten. Daarin is sprake van initiatief en spreekruimte voor leerlingen, ruimte voor *explorational talk* en ruimte voor *presentational talk*.
7. Er is specifiek aandacht voor lees- en schrijfactiviteiten (speelt in dit onderzoek geen rol).
8. De leerkracht maakt gebruik van een gevarieerde didactiek:

Dialogic Teaching

- *Situatie*: De leerkracht samen met de klas, of een groepje leerlingen
- Leeractiviteiten worden gezamenlijk bepaald
- Leerkracht en leerlingen luisteren naar elkaar, delen ideeën en staan stil bij alternatieven
- Leerlingen krijgen en nemen de ruimte om ideeën te ventileren (foute antwoorden bestaan niet)

- Als groep wordt er voortgebouwd op ideeën van anderen, of op voorgaande gesprekken
- De leerkracht werkt doelgericht binnen de ruimte die dialogisch leren biedt

Scaffolding

- *Situatie*: Leerkracht in gesprek met één leerling of een klein groepje leerling(en)
- Denkproces verwoorden (leerkracht expliciteert)
- Begeleid aan de slag (leerkracht helpt)
- Moeilijke stappen vereenvoudigen (leerkracht ondersteunt, laat langzaam los)
- Zelf doen en anderen helpen (leerling kan het alleen)

Exploratory Talk

- *Situatie*: Peerinteractie (gesprekken tussen leerlingen zonder leerkracht)
- Alle relevante informatie wordt gedeeld
- Alle leden van de groep dragen bij aan het gesprek (en de activiteit)
- Alle ideeën worden gerespecteerd
- Verschil van mening wordt gewaardeerd en leerlingen leren te onderhandelen
- Je gaat pas door, of neemt pas een besluit als er overeenstemming is

DE CHATSESSIE (VOOR LEERLINGEN)

Voor de leerlingen (van de midden- en bovenbouw) wordt voor elk thema een logboek uitgereikt, waarin ze de voorbereiding, planning, uitvoering, de presentatie en de evaluatie vastleggen. De term chatsessie (op de meeste scholen is daar 'tsjetsessie' van gemaakt) verwijst naar de manier waarop er in de verschillende fasen van het project wordt gewerkt, namelijk in dialoog met elkaar.

Het format kan voor ieder project anders worden vormgegeven en inhoudelijk worden aangepast. Hier wordt alleen op hoofdpunten ingegaan op de werkwijze.

1. De eerste vraag/opdracht doe je alleen.

Waar denk je aan bij? Maak daar eens een *woordspin* van.

Wat zou je willen doen met het onderwerp? Wat zou je willen leren, of onderzoeken?

2. Bespreek je woordspin en je eerste ideeën met een klasgenoot.

Probeer samen tot meer en nog betere ideeën te komen.

3. Schrijf op wat je wilt gaan onderzoeken.

Overleg weer met een klasgenoot, of met een groepje.

4. Maak een (onderzoeks)plan (dat mag kort, bijvoorbeeld in kernwoorden).

5. Je plan wordt nu gelezen door een ander kind. Wat zou hij of zij er van vinden?

- Eerste reactie (schriftelijk) + overleg
- Tweede reactie (schriftelijk) + overleg
- Derde reactie (eventueel)

6. Maak nu je eindplan (dat mag kort, bijvoorbeeld in kernwoorden).

7. In de klas worden nu groepjes samengesteld, die vanuit de eerste (individuele) plannen, onderzoeksvragen en een gezamenlijk plan opstellen.

Breng verslag uit in een klassikaal (kring)gesprek en geef elkaar feedback.

8. **Uitvoering**

De groepjes werken en overleggen samen en brengen steeds verslag uit in klassikaal overleg.

9. **Presentaties (hele school, ouders, ...)**

10. **Evaluatie**

VRAGENLIJST OPVATTINGEN OVER LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

ONDERWERP: BEGELEIDEND SCHRIJVEN BIJ DE VRAGENLIJST “OPVATTINGEN OVER LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE”

Geachte collega/respondent,

Ik stel het zeer op prijs dat je deze lijst wilt invullen, aangezien de gegevens mij helpen onderzoek te doen naar hoe leerkrachten in het basisonderwijs denken over leren. Deze vragenlijst bestaat uit iets meer dan 100 items. Tijdens het invullen is het van belang een balans te zoeken tussen ‘vlot invullen’ en ‘het doorgronden van de diepgang’ van de vraag. Te snel invullen leidt ongetwijfeld tot een ongenueanceerd beeld van wat jij werkelijk vindt en te diep nadenken over alles wat de vraag kan betekenen leidt tot ongewenst overwerk.

In principe krijgt iedere leerkracht altijd feedback na het invullen van de vragenlijst. Op die manier heeft het invullen ook betekenis voor de respondent, omdat het inzicht geeft in hoe jij een en ander hebt opgevat afgezet tegen andere respondenten.

De gegevens zullen nooit met gebruik van je naam worden gebruikt en nooit worden aangewend voor welke vorm van beoordeling ook.

Ik zou het zeer op prijs stellen wanneer je de vragenlijst passend bij jouw werkelijke opvatting (visie) invult. De vragenlijst is zo concreet mogelijk gemaakt, maar af en toe toch ook behoorlijk abstract. Zeker voor leerkrachten in de onderbouw lijken de vragen soms niet bij de leeftijd van de leerlingen te passen. Probeer steeds de vraag zo dicht mogelijk bij je eigen praktijk te brengen zonder de essentie van de vraag te wijzigen. Om tot een goede verwerking te kunnen komen, moet op alle vragen een antwoord worden gegeven.

Wijze van invullen

In de kolom (rechts naast iedere vraag) dient op een schaal van 1-7 een getal te worden ingevuld. Hoe lager het getal hoe minder de uitspraak bij jouw opvatting past, of hoe minder je deze opvatting deelt. Hoe hoger het getal hoe meer je het eens bent met de uitspraak of opvatting.

Ik dank je alvast hartelijk voor de medewerking. Ik streef er naar iedere invuller (of ieder team) t.z.t. feedback te geven over de uitkomsten en interpretatie van de vragenlijst.

Drs. Albert Walsweer
ECNO-primair (NHL-Hogeschool)

Naam:

School:

Groep:

Aantal jaren ervaring in het BaO:

1. Een goede leeromgeving heeft afwisselende materialen en activiteiten
2. Zonder het ophalen van voorkennis kan er geen spraken zijn van leren
3. Leerlingen moet je niet overtuigen, maar laat ze zelf maar theorieën ontwikkelen over de werkelijkheid
4. We zouden het leren nog veel meer kunnen bevorderen door er veel op uit trekken met de leerlingen
5. Eerder opgedane kennis kan het leren van nieuwe inzichten in de weg staan. Leerkrachten moeten daar rekening mee houden
6. Open en uitdagende opdrachten zijn de basis van samenwerkend leren
7. Leerkrachten moeten in staat zijn alle leerlingen positief te motiveren voor hun leertaak
8. Leerlingen moeten algemene principes leren formuleren uit concrete voorbeelden, zodat ze die 'overall' kunnen toepassen
9. Leerkrachten moeten leerlingen actief bij instructiemomenten betrekken
10. Op gezette tijden moet het leren georganiseerd worden door de leerlingen zelf
11. Als leerkracht ben je een model en laat je zien dat problemen op veel manieren kunnen worden opgelost
12. Kinderen zouden behalve op school ook thuis veel moeten oefenen
13. Leerlingen moeten vaak en nadrukkelijk verklaringen leren geven omtrent bepaalde onderwerpen
14. Leerlingen moeten zelf nadenken over onderwerpen, daarom is vragen stellen effectiever dan instructie
15. Kinderen leren het best in een betekenisvolle context
16. Iedere leeromgeving dient volop de actieve deelname van leerlingen te bevorderen
17. Leerlingen moeten leren hun eigen leerdoelen te stellen
18. Authentieke opdrachten beïnvloeden de motivatie van kinderen positief
19. Goed onderwijs houdt rekening met de verschillende leerstijlen van leerlingen
20. Discussies in de groep moeten worden bevorderd, zodat leerlingen leren nadenken over allerlei onderwerpen
21. Voorkennis ophalen is het startpunt van iedere les

22. Leerkrachten moeten leerlingen daar waar mogelijk laten observeren, zodat ze actief betrokken raken bij het onderwerp
23. Het leren is nu vaak veel te concreet en te lief. Leerkrachten zouden kinderen meer moeten laten nadenken over abstracte ideeën en verschijnselen
24. Door te laten zien hoe iets werkt, leren kinderen oude kennis te herstructureren
25. Leerlingen zouden regelmatig en gericht op de veilige delen van het internet moeten surfen voor verdere oefening en verdieping
26. Samenwerkend leren bevordert de motivatie van leerlingen
27. Leerlingen moeten leren om eigen plannen en routes te ontwikkelen
28. Leerkrachten moeten de interactie en samenwerking tussen leerlingen daar waar mogelijk bevorderen
29. Door leerlingen veel te laten experimenteren, leren ze strategieën te ontwikkelen om problemen op te lossen
30. Een leerkracht moet leerlingen onderzoekjes laten doen, omdat ze zo begrip van de stof ontwikkelen
31. Oefenen moet gericht zijn op (diep) begrip en niet op 'uit het hoofd leren'
32. Voorkennis activeer je optimaal door leerlingen vragen te laten formuleren over wat ze willen weten
33. In het onderwijs moeten leerlingen veel samen discussiëren en samen opinies formuleren
34. Een leerkracht moet zo veel mogelijk geleerde stof (of kennis) in andere vakken terug laten komen
35. Alle kinderen zijn ongelijk. Daar hoor je het onderwijs niet alleen op af te stemmen, maar dat is het uitgangspunt van onderwijs!
36. Het onderwijs moet gericht zijn op het leren van diep begrip over onderwerpen
37. Leerlingen die vaak samen werken aan complexe problemen, zullen van elkaar verschillende strategieën leren
38. Open uitdagende leersituaties zijn een stimulans voor succesvol leren
39. Activiteiten moet je niet van te voren plannen, maar alleen doelstellingen en kaders...
40. Leerlingen moeten leren dat je problemen kunt oplossen door er over te denken of te praten
41. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om in eigen woorden verschijnselen te beschrijven en proberen te verklaren
42. Een schoolbibliotheek of een documentatiecentrum behoort vrij toegankelijk te zijn voor verdere oefening en verdieping
43. In het onderwijs moeten we leerlingen leren dat je je moet inzetten om succes te behalen
44. Een leerkracht hoort rekening te houden met de voorkeuren van een leerling
45. Om strategieën (om problemen op te lossen) te ontwikkelen moeten leerkrachten de leerlingen veel aan het woord laten en samenvattingen laten maken
46. Het onderwijs moet leerlingen het 'samenwerkend leren' leren
47. Concrete doelstellingen t.a.v. leren en dit koppelen aan activiteiten rond echte problemen zijn de basis van goed onderwijs.

48. Leerkrachten moeten gericht zijn op het beter maken van oude of foute kennis bij leerlingen, in plaats van op de 'kennis uit het boekje'
49. Schrappen in de methode is toegestaan wanneer dit tijd oplevert om diepgaand te oefenen op belangrijke leerdomeinen
50. Het doorzettingsvermogen van leerlingen kan positief worden beïnvloed door een leerkracht
51. Leerlingen moeten leren reflecteren, omdat ze zicht krijgen op hoe ze kennis kunnen inzetten in verschillende situaties
52. Leerlingen moeten leren welke strategieën wanneer en waarvoor ze ingezet kunnen worden
53. Ideeën, of theorieën over hoe de wereld om ons heen werkt zijn het uitgangspunt van leren
54. In het onderwijs moeten leerlingen veel samen denken en samen werken aan gerichte opdrachten
55. Om de kern van de zaak goed te begrijpen, moet een leerkracht de gebruikte strategieën (om problemen op te lossen) veel laten herhalen
56. Realistische en passende opdrachten motiveren de leerling
57. Een leerkracht moet procesgericht zijn, maar de leerlingen moeten werken aan echte producten en presentaties over echte problemen
58. Kinderen moeten zelf ervaren hoe iets werkt, zodat ze tot nieuwe kennis kunnen komen
59. Een leerkracht behoort te differentiëren in opdrachten om tegemoet te komen aan de verschillen in niveau en belangstelling van de leerlingen
60. Het is logisch dat leerlingen kennis in het huidige niet kunnen toepassen in andere situaties. Het leren is te vaak contextvrij en/of perspectiefloos
61. Een leerkracht moet rekening met leerlingen die incomplete kennis van zaken hebben
62. Een leerkracht moet leerlingen vaak sleutelwoorden, of sleutelbegrippen laten noteren
63. Het ongericht doen van activiteiten staat te veel centraal in het basisonderwijs
64. Een leerkracht moet er voor zorgen dat leerlingen leren in een voor hen betekenisvolle leeromgeving
65. Leerlingen moeten leren vergelijkingen te maken
66. Leerkrachten moeten veel tijd inroosteren voor oefening en verdieping
67. Een goede leeromgeving is ingesteld op het verschil in leerstijlen tussen leerlingen
68. Het is de taak van de leerkracht alle kinderen positief te beïnvloeden bij het concentreren op een leertaak
69. Een leerkracht moet leerlingen steeds betere strategieën leren zodat leerlingen steeds beter problemen op kunnen lossen
70. Bij het ophalen van voorkennis is het van belang de associaties van leerlingen serieus te nemen en in verband te brengen met de nieuwe leerstof
71. De leeromgeving moet zijn ingericht op het samenwerken in tweetallen en in kleine groepjes
72. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om gedachten en oplossingen uit te leggen

73. Wanneer leerlingen boven de stof staan zullen ze het geleerde gemakkelijk in andere situaties kunnen inzetten
74. Een rijke leeromgeving is van groot belang om leerlingen te motiveren
75. Een betekenisvolle leeromgeving creëer je ondermeer door leerlingen te laten samenwerken in heterogene groepjes
76. Leerkrachten moeten leerlingen zoveel mogelijk laten werken aan echte problemen
77. Een leerkracht moet leerlingen ondersteunen bij het opstellen van passende leerdoelen, zodat ze actief betrokken raken bij het leren
78. Leerlingen leren samenwerken door verschillende rollen te 'spelen' (voorzitter, verslagleggen etc.)
79. Nieuwe kennis verwerven leerlingen door ze te laten werken in authentieke situaties
80. Het is belangrijk dat een leerkracht oog heeft voor oude (of foute) kennis van leerlingen
81. Feedback van de leerkracht helpt leerlingen om inzicht te krijgen hoe het geleerde in verschillende situaties kan worden gebruikt
82. Leerkrachten moeten differentiëren in instructie om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen
83. Een leerkracht bevordert het leren wanneer een leerling mag oefenen binnen een functionele (of echte) context
84. Het onderwijs moet investeren in de ontwikkeling van een realistische kijk van leerlingen op zichzelf
85. Bij belangrijke basisstrategieën, zoals de leesstrategieën is de leerkracht een model. Zo leren de leerlingen van de expert.
86. Leerkrachten moeten leerlingen actief betrekken bij kringgesprekken en andere vormen van klassikaal gesprek
87. Actuele gebeurtenissen zouden de aanleiding moeten zijn van goed onderwijs
88. Het onderwijs moet aanknopingspunten in het echte leven van de leerlingen zoeken om zo een betekenisvolle leeromgeving te creëren
89. Een goede leeromgeving is ingesteld op de verschillende intellectuele mogelijkheden van leerlingen
90. Een leerkracht moet het geleerde zoveel mogelijk laten toepassen in de echte wereld
91. De leerstof dient gecentreerd te zijn rond echte problemen en/of vraagstukken, zodat leerlingen die gaan begrijpen
92. Oude of 'foute' kennis herkennen is een belangrijk onderdeel van het werk van een leerkracht
93. Leren wordt bevorderd als leerlingen de relatie zien tussen wat ze al weten en het nieuwe
94. Leerkrachten moeten leerlingen daar waar mogelijk laten experimenteren, zodat ze actief betrokken raken bij het onderwerp
95. Goed onderwijs houdt rekening met de verschillende intellectuele mogelijkheden van leerlingen
96. Voorkennis van leerlingen activeer je door ze in groepjes te laten denken, delen en uitwisselen
97. Scholen moeten relevante educatieve excursies en uitstapjes organiseren

- 98. Laat leerlingen samen veel (actieve) ervaringen opdoen in de eigen omgeving
- 99. Een leerkracht moet leerlingen zelf verbanden laten leggen tussen nieuwe kennis en voorkennis
- 100. Leerlingen moeten leren argumenten te bedenken voor hun keuzes
- 101. De leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om samen of in groepjes verklaringen te zoeken over bepaalde verschijnselen
- 102. Een leerkracht is een voorbeeld om leerlingen te leren hoe je kennis in verschillende situaties kunt inzetten
- 103. Leerkrachten moeten onderwerpen diepgaand behandelen, waarbij leerlingen de tijd krijgen om te oefenen
- 104. Leerkrachten moeten (ondermeer) voorkennis ophalen om zicht te krijgen op oude, of foute kennis
- 105. Je kunt nooit iets compleet nieuws leren
- 106. Leerkrachten moeten situaties vermijden waarin leerlingen voor langere tijd passief moeten luisteren

VRAGENLIJST INSCHATTING EIGEN GEDRAG M.B.T. LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

BEGELEIDEND SCHRIJVEN BIJ DE VRAGENLIJST "INSCHATTING EIGEN GEDRAG M.B.T. LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE".

Geachte collega/respondent,

Ik stel het zeer op prijs dat je deze lijst wilt invullen, aangezien de gegevens mij helpen onderzoek te doen naar hoe leerkrachten in het basisonderwijs zelf inschatten hoe ze handelen in de klas op verschillende principes van leren.

Deze vragenlijst bestaat uit iets meer dan 100 items. Tijdens het invullen is het van belang een balans te zoeken tussen 'vlot invullen' en 'het doorgronden van de diepgang' van de vraag. Te snel invullen leidt ongetwijfeld tot een ongenueanceerd beeld van je werkelijke handelen in de klas, maar te diep nadenken over alles wat de vraag kan betekenen leidt tot ongewenst overwerk.

In principe krijgt iedere leerkracht altijd feedback na het invullen van de vragenlijst. Op die manier heeft het invullen ook betekenis voor jou, als respondent, omdat het inzicht geeft in hoe jij een en ander hebt opgevat afgezet tegen andere respondenten.

De gegevens zullen nooit met gebruik van je naam worden gebruikt en nooit worden aangewend voor welke vorm van beoordeling ook.

Ik zou het zeer op prijs stellen wanneer je de vragenlijst passend bij jouw werkelijke praktijk-situatie invult. De vragenlijst is zo concreet mogelijk gemaakt, maar af en toe toch ook behoorlijk abstract. Zeker voor leerkrachten in de onderbouw lijken de vragen soms niet bij de leeftijd van de leerlingen te passen. Probeer steeds de vraag zo dicht mogelijk bij je eigen praktijk te brengen zonder de essentie van de vraag te wijzigen. Om tot een goede verwerking te kunnen komen, moet op alle vragen een antwoord worden gegeven.

Wijze van invullen

In de kolom (rechts naast iedere vraag) dient op een schaal van 1-7 een getal te worden ingevuld. Hoe lager het getal hoe minder de uitspraak bij jouw opvatting past, of hoe minder je deze opvatting deelt. Hoe hoger het getal hoe meer je het eens bent met de uitspraak of opvatting.

Ik dank je alvast hartelijk voor de medewerking. Ik streef er naar iedere invuller (of ieder team) t.z.t. feedback te geven over de uitkomsten en interpretatie van de vragenlijst.

Drs. Albert Walsweer
ECNO-primair (NHL-Hogeschool)

Naam :
School :
Groep :
Aantal jaren ervaring in het BaO:

1. Ik motiveer leerlingen door samenwerking te bevorderen
2. De leeromgeving in mijn klas is ingesteld op het verschil in leerstijlen tussen leerlingen
3. Ik heb strategieën ontwikkeld om mijn leerlingen te laten reflecteren
4. Ik plan interactie en samenwerking tussen leerlingen volgens vaste afspraken en werkvormen
5. Ik moedig actieve deelname aan door de leerlingen zelf vragen te laten stellen en door het uitlokken van discussies
6. Ik probeer minder op activiteiten gericht te zijn en meer op echte problemen en leerdoelstellingen
7. Ik motiveer leerlingen door interessante opdrachten en taken
8. Ik differentieer in opdrachten aan leerlingen
9. Ik laat kinderen veel oefenen, zodat ze belangrijke basisvaardigheden automatiseren
10. Ik leer leerlingen om boven de stof te staan, zodat ze het geleerde gemakkelijk in andere situaties kunnen gebruiken
11. Ik geef leerlingen de gelegenheid om samen of in groepjes verklaringen te formuleren over bepaalde verschijnselen
12. Ik heb aandacht voor opvattingen van leerlingen, ook al zijn ze gebrekkig of fout
13. Ik stel leerlingen vragen om ze tot nadenken aan te zetten
14. Ik laat leerlingen samenvattingen maken, zodat ze bruikbare strategieën kunnen ontwikkelen
15. Voorkennis ophalen is het startpunt van mijn lessen

16. Ik laat leerlingen zoveel mogelijk werken aan echte (betekenisvolle) problemen
17. Ik bevorder interactie en samenwerking tussen leerlingen
18. Ik bevorder dat leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen voor het leren
19. Wanneer leerlingen tijdens klassengesprekken interesse tonen voor bepaalde verschijnselen is dat voor mij de aanleiding voor het geven van onderwijs
20. Ik geef feedback zodat leerlingen in zichzelf gaan geloven
21. Ik speel in op de verschillende intellectuele mogelijkheden van leerlingen
22. Ik geef mijn leerlingen de tijd om te oefenen
23. Leerlingen krijgen in mijn klas de tijd om abstracte principes te formuleren uit concrete voorbeelden
24. Ik centreer de leerstof rond problemen en/of vraagstukken, omdat leerlingen dan de betekenis goed gaan begrijpen
25. Ik geef leerlingen ruim de tijd om oude opvattingen, of 'foute' kennis te vervangen voor een beter alternatief
26. Ik ben bezig om leerlingen een realistische kijk op zichzelf te laten ontwikkelen
27. Ik laat leerlingen gebruikte strategieën herhalen, zodat ze de kern van de zaak goed begrijpen
28. Ik activeer de voorkennis van leerlingen door ze vragen te stellen
29. Ik laat leerlingen veel samenwerken in heterogene groepjes, zodat leerlingen zelf betekenis kunnen geven aan de opdracht en/of het thema
30. De leeromgeving is ingericht voor samenwerkend leren in tweetallen en in kleine groepjes
31. Ik vermijd situaties waarin leerlingen voor langere tijd passief moeten luisteren
32. Ik bedenk niet altijd activiteiten bij een onderwerp of project, maar laat leerlingen invloed uit oefenen bij de invulling van onderwerpen of projecten
33. Ik geef complimenten aan leerlingen
34. Ik zorg voor een grote verscheidenheid aan materialen in de klas
35. Ik zorg er voor dat er een verbinding is tussen het leren op school en thuis, zodat er meer tijd is om te oefenen
36. Ik laat leerlingen inzicht krijgen in de wijze waarop het geleerde in andere situaties kan worden gebruikt
37. Bij het werken uit de methode zorg ik er voor dat leerlingen via krachtige voorbeelden greep krijgen op de betekenis van de leerstof
38. Ik hou er rekening mee dat leerlingen incomplete kennis van zaken hebben
39. Ik bevorder dat leerlingen zelf argumenten bedenken voor hun keuzes, antwoorden en/of mening
40. Ik laat leerlingen sleutelwoorden, of sleutelbegrippen noteren
41. Ik laat leerlingen de relatie zien tussen wat ze al weten en het nieuwe
42. Ik zorg er voor dat leerlingen leren in een voor hen uitdagende en open leersituatie
43. Ik laat leerlingen veel samen discussieren en samen opinies formuleren

44. Ik betrek leerlingen actief bij instructiemomenten
45. Ik probeer leerlingen niet te overtuigen van bepaalde kennis, maar laat ze er zelf theorieën ontwikkelen
46. Ik motiveer leerlingen door ze te leren hoe ze hun strategieën kunnen verbeteren
47. Ik differentieer in de instructie aan leerlingen
48. Ik laat leerlingen op verschillende manieren oefenen, zodat diep inzicht wordt bevorderd
49. Ik help leerlingen hun eigen leerproces te volgen (bijvoorbeeld door een taalportfolio)
50. Ik geef leerlingen de gelegenheid om gedachten of oplossingen onder woorden te brengen
51. Ik ben meer gericht op het beter maken van bestaande concepten van leerlingen, dan op het beste concept
52. Ik maak leerlingen bewust van hun vragen, zodat ze gericht boeken gaan lezen en informatie gaan zoeken
53. Ik laat leerlingen experimenteren, zodat ze strategieën ontwikkelen
54. Ik haal voorkennis op met de leerlingen
55. Ik creëer open en uitdagende leersituaties om het betekenisvol leren te stimuleren
56. Ik organiseer het samenwerkend leren in mijn klas
57. Ik betrek leerlingen actief bij kringgesprekken en andere vormen van klassikaal gesprek
58. Bij mij werken leerlingen samen om ideeën over echte problemen onder woorden te kunnen brengen
59. Ik motiveer leerlingen door ze feedback te geven op de strategieën die ze gebruiken
60. Ik speel in op de verschillende strategieën die leerlingen gebruiken
61. Ik schrap zaken uit het reguliere programma, zodat leerlingen de kans krijgen om meer te oefenen rond belangrijke leerstof
62. Ik demonstreer leerlingen hoe bepaalde kennis in verschillende situaties kan worden ingezet
63. Ik organiseer ieder jaar meerdere projectweken, zodat leerlingen begrip krijgen over tal van (samenhangende) zaken
64. Ik hou rekening met het feit dat eerder opgedane kennis het leren van nieuwe inzichten in de weg staan
65. Door stil te staan bij hoe een leerling een en ander heeft aangepakt, leer ik leerlingen om eigen plannen en routes te ontwikkelen
66. Ik laat leerlingen samen werken aan problemen, zodat ze van elkaar verschillende strategieën kunnen leren
67. Ik laat leerlingen alleen feiten leren als deze feiten zinvol samenhangen met de voorkennis van de leerlingen
68. Ik laat leerlingen leren in een betekenisvolle context

69. Ik laat leerlingen veel samen denken
70. Ik zoek samen met de leerling naar wegen om het werk zo interessant mogelijk te maken
71. Ideeën, of theorieën over hoe de wereld om ons heen werkt zijn in mijn klas het uitgangspunt van leren
72. Ik beloon leerlingen voor hun werk
73. De leeromgeving in mijn klas is ingesteld op de verschillende intellectuele mogelijkheden van leerlingen
74. Ik bied mijn leerlingen toegang tot boeken en extra informatie zodat ze kunnen oefenen rond eerder opgedane basiskennis
75. Ik formuleer abstracte principes uit concrete voorbeelden, zodat leerlingen verbanden zien
76. Ik ben een voorbeeld voor de leerlingen door nadrukkelijk verklaringen te geven omtrent bepaalde verschijnselen
77. Ik ben er op gericht dat de leerlingen hun voorkennis inzetten
78. Ik bevorder discussies in de groep, ontrafel ze, zodat leerlingen leren nadenken over wat ze zeggen en hoe ze het zeggen
79. Ik laat leerlingen verschillende strategieën gebruiken
80. Ik activeer voorkennis van leerlingen door ze in groepjes te laten denken en hun gedachten te laten uitwisselen
81. Ik trek er op uit met de leerlingen op zoek naar situaties waarin ze kunnen leren
82. Tijdens het samenwerkend leren formuleer ik open en uitdagende opdrachten
83. Ik organiseer regelmatig educatieve excursies en uitstapjes
84. Een leerkracht zou leerlingen moeten ondersteunen, uitdagen en sturen bij het wel werken aan echte producten
85. Ik motiveer leerlingen door ze realistische opdrachten te geven
86. Ik realiseer een grote verscheidenheid aan verschillende activiteiten in de klas
87. Ik bied mijn leerlingen toegang tot de veilige delen van het internet, zodat ze kunnen oefenen met eerder opgedane basiskennis
88. Ik laat leerlingen bewust de geleerde kennis bij andere vakken en situaties inzetten
89. Ik geef leerlingen de gelegenheid om in eigen woorden verschijnselen te verklaren
90. Ik laat leerlingen ervaren hoe dingen werken, zodat ze eerder opgedane (foute) kennis en vaardigheden kunnen verbeteren of aanscherpen
91. Ik laat mijn leerlingen nagaan of doelen zijn gehaald
92. Bij belangrijke basisstrategieën (bijv. leesstrategieën) zet ik mijzelf in als model. Kinderen kunnen dan observeren hoe een 'expert' het aanpakt.
93. Bij het ophalen van voorkennis gaat het bij mij niet om goed/fout, maar breng ik alle associaties van leerlingen in verband met de nieuwe leerstof
94. Ik zoek aanknopingspunten in het leven van de leerlingen en creëer zo een betekenisvolle leeromgeving

- 95. Ik help leerlingen om het 'samenwerkend leren' te leren
- 96. Ik laat leerlingen zelf beslissingen nemen over wat er wel en niet moet worden gedaan
- 97. Op gezette tijden wordt het leren georganiseerd door de leerlingen zelf
- 98. Ik motiveer leerlingen door de betekenisvolle inrichting van mijn klas
- 99. Ik speel in op de verschillende leerstijlen van leerlingen
- 100. Ik geef mijn leerlingen de tijd om te lezen en te kijken in boeken over de behandelde stof
- 101. Ik benut de actuele gebeurtenissen als didactische leeromgeving, zodat leerlingen de leerstof een plek kunnen geven
- 102. Ik laat leerlingen verschillen en overeenkomsten ontdekken met concreet materiaal
- 103. Ik laat zien hoe je bepaalde problemen kunt aanpakken, zodat leerlingen zelf betere strategieën gaan gebruiken
- 104. Ik leer leerlingen dat je problemen kunt oplossen door er over na te denken of te praten
- 105. Ik laat zien dat problemen op verschillende manieren kunnen worden opgelost
- 106. Ik laat leerlingen zelf verbanden leggen tussen nieuwe kennis en voorkennis
- 107. Nieuwe kennis laat ik verwerven door leerlingen te laten werken in authentieke situaties
- 108. Ik laat leerlingen veel samen werken aan gerichte opdrachten
- 109. Ik richt de leeromgeving zo in dat deze mogelijkheden biedt voor actieve deelname door leerlingen
- 110. Onverwachte gebeurtenissen in de eigen omgeving zijn in mijn klas aanleiding voor goed onderwijs

BETROUWBAARHEIDSANALYSE VRAGENLIJSTEN

De vragenlijst *Opvattingen van leerkrachten over leren en gezamenlijke kennisconstructie* bevat 110 items en is specifiek voor dit onderzoek ontworpen. Hetzelfde geldt voor vragenlijst *Inschatting eigen gedrag van leerkrachten met betrekking tot leren en gezamenlijke kennisconstructie*. Deze lijst bevat 106 items. De vragenlijsten hebben betrekking op de opvattingen en praktijken van leerkrachten ten aanzien van leren en gezamenlijke kennisconstructie. Zij zijn gebaseerd op de leerprincipes van Vosniadou (2001) en van Scardamalia (2002) en Scardamalia en Bereiter (2003), zoals besproken in hoofdstuk 2. De (*evidence-based*) argumenten uit de teksten van deze auteurs zijn gebruikt voor het samenstellen van de items per leerprincipe. Aan de 12 principes voor het leren van Vosniadou (2001), die zij uitwerkt aan de hand van drie hoofdcategorieën, namelijk principes over de inrichting van de leeromgeving, intern cognitieve principes en fundamentele leerprincipes, is bij de constructie van de vragenlijsten, passend bij de uitgangspunten van de interventie, een vierde categorie toegevoegd, namelijk die van gezamenlijke kennisconstructie. In totaal bevatten de vragenlijsten daarmee 13 schalen.

De vragenlijsten zijn bij de nulmeting van het project, in 2007, en bij de eindmeting, in 2010, afgenomen bij de deelnemende leerkrachten. Omwille van een bepaling van de betrouwbaarheid of homogeniteit van deze schalen (uitgedrukt in Cronbach's alpha) zijn de lijsten ook afgenomen bij andere leerkrachten en bij taalcoördinatoren uit het Friese basisonderwijs. De beschikbare gegevens zijn met behulp van SPSS onderworpen aan betrouwbaarheidsanalyses. In de onderstaande tabel zijn de resultaten daarvan samengevat. Uit de tabel kan opgemaakt worden dat de betrouwbaarheid van de metingen van de opvattingen en inschattingen van de leerkrachten over het algemeen goed tot zeer goed is te noemen.

	Opvattingen over leren en kennisconstructie		Inschattingen eigen gedrag	
	Nulmeting (n=88)	Eindmeting (n=52)	Nulmeting (n=92)	Eindmeting (n=40)
Motivatie	.77	.85	.79	.82
Omgaan met verschillen	.80	.88	.75	.89
Oefenen	.47	.75	.63	.76
Transfer	.74	.84	.76	.82
Begrip	.80	.88	.69	.81
Herstructureren	.76	.87	.77	.81
Reflectie	.79	.88	.78	.85
Strategisch	.72	.87	.70	.84
Voorkennis	.69	.84	.76	.82
Betekenisvol	.73	.86	.81	.87
Sociaal	.83	.89	.85	.85
Actief	.68	.82	.69	.86
Kennisconstructie	.80	.85	.75	.85

Tabel 1: Betrouwbaarheid van de 13 schalen ter meting van opvattingen en inschattingen van leerkrachten (Cronbach's alpha)

RUIMTE VOOR LEREN

Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een *knowledge building environment* op kleine Friese basisscholen

INTRODUCTIE

Dit proefschrift doet verslag van een etnografisch onderzoek dat tot doel had meer inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerlingen en hun leerkrachten op kleine Friese basisscholen gezamenlijk kennis construeren in interactie. In het onderzoek staat een interventie centraal die erop gericht was om die leerkrachten te ondersteunen bij het creëren van een zogenaamde *knowledge building environment* (KBE) (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2003). De ontwikkelingen gedurende het verloop van deze interventie worden in de hoofdstukken zeven tot en met tien beschreven. Daarbij wordt met name gefocust op de veranderingen in het taalgebruik van leerkrachten en leerlingen, op de rol van taalgebruik in gezamenlijke kennisconstructie en op de wijze waarop leerlingen tijdens groepswork in hun taalgebruik wisselen tussen het Nederlands en het Fries. De theoretische uitgangspunten van de interventie en de onderwijsproblemen waarop de interventie een antwoord vormt komen aan bod in hoofdstuk 1 tot en met 5. De methode van onderzoek staat centraal in hoofdstuk 6.

De interventie is bedoeld om te kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van *goed onderwijs* op de (zeer) kleine basisscholen in Fryslân. Goed onderwijs is hierbij gedefinieerd aan de hand van Biesta (2009, 2012) die spreekt in termen van de pedagogische opdracht van scholen rond *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectwording* (qualification, socialisation, subjectivation). In het basisonderwijs is momenteel sprake van een eenzijdige focus op presteren met betrekking tot een beperkt aantal vaardigheden (Biesta, 2010), van een eenzijdige focus op het individuele leren (Bereiter, 2002) en op deelvaardigheden (zie ook Verhoeven & Aarnoutse, 1996, 2000). Op kleine scholen, waar meerdere jaargroepen in een klas zitten, heeft dat laatste punt grote gevolgen, omdat leerkrachten dan vooral bezig zijn met het geven van instructie (per vak en per jaargroep), waarna de leerlingen de opdrachten zelfstandig gaan verwerken. Voor echte interactie over de (nieuwe) kennis en vaardigheden is nauwelijks tijd.

De centrale vragen in het onderzoek zijn: Hoe veranderen bij basisschoolleerkrachten die deelnemen aan de interventie *Ruimte voor leren* betrokkenheid, opvattingen en handelen ten aanzien van leren en gezamenlijke kennisconstructie? Hoe veranderen, onder invloed van die interventie, de taalgebruikspraktijken in de klas?

Binnen het etnografische onderzoek ligt nadruk op kwalitatieve methoden (o.a. discourse-analyse en conversatieanalyse). Het bijzondere van dit etnografische onderzoek is dat hierin een interventie centraal staat die gaandeweg per school verder is ingevuld; zo bezien is het onderzoek ook aan te duiden als een vorm van *educational design research* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009).

Er zijn gedurende het interventietraject verschillende typen data verzameld bij de deelnemende leerkrachten, namelijk antwoorden op vragenlijsten, logboekverslagen, interviewgegevens, pen/paper observaties van de onderzoeker en video-opnames van de interactie in de klassen. Het onderzoek is uitgevoerd op vijf (zeer) kleine basisscholen in Fryslân, gedurende de periode van 2008-2010. In die periode zijn in totaal zes projecten van drie weken uitgevoerd.

THEORETISCH KADER

Om de ontwikkelde interventie te kunnen plaatsen en verantwoorden, is eerst vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines, in vier korte hoofdstukken, een theoretisch kader geschetst: over (gezamenlijke) kennisconstructie, over de relatie tussen taalgebruik en leren, over twee- en meertaligheid in het onderwijs en over professionalisering en schoolontwikkeling.

In *hoofdstuk twee* staat de vraag centraal, wat de beste manier is om leerlingen iets te laten leren, of tot inzicht te laten komen? Geconcludeerd wordt dat met name de *cultural-historical activity theory* (Vygotsky, 1962, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1999; Van Oers, 2008) en de theorie van *knowledge building* (Bereiter, 2002) de basis kunnen vormen voor het formuleren van didactische uitgangspunten van een interventie (Vosniadou, 2001; Scardamalia & Bereiter, 2003). Er is vastgesteld dat er binnen de besproken leertheoretische paradigmata sprake is van een tweetal grote (schijnbare) tegenstellingen, namelijk die van 'overdracht' versus 'sociale participatie' en die van het verwerven van 'individuele-mentale kennis' versus het verwerven van 'gezamenlijke, culturele kennis'. Het eerste paradigma gaat over het proces van kennisverwerving en het tweede vooral over wat daarvan dan het resultaat is. Om recht te doen aan die tegenstellingen en aan de theoretische uitgangspunten die daarmee samenhangen wordt in dit onderzoek steeds gesproken over *leren en gezamenlijke kennisconstructie*.

In de beoogde KBE wordt door de leerlingen (en de leerkracht) gezamenlijk kennis geconstrueerd en worden zodoende ook voorwaarden gecreëerd om het individuele leren (terloops) plaats te laten vinden. In een dergelijke leeromgeving moet natuurlijk taal worden gebruikt in de interactie die bijdraagt aan dat doel en aan het construeren van die omgeving. In *hoofdstuk 3* is de aandacht daarom gericht op de rol van taalgebruik in processen van gezamenlijke kennisconstructie. In dit verband worden vormen van *traditional* en van *non-traditional discourse* (Cazden, 2001) besproken. Traditionele schoolse interactie wordt meestal gevoerd in zogenaamde IRE-sequenties, opeenvolgingen van initiatieven van de leerkracht, responsen van de leerlingen en evaluaties van die responsen door de leerkracht (Mehan, 1979) en die gesprekken hebben vooral als doel om kennis te installeren (MacBeth, 2000). In dit type interactie worden leerlingen echter onvoldoende uitgedaagd om zelf na te denken en hun gedachten te formuleren.

In non-traditionele gesprekken, in de vorm van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004), of *dialogic education* (Wegerif, 2013) worden leerlingen juist wel uitgenodigd

om mee te denken en te praten. Daar vervult het taalgebruik een tweetal functies namelijk *to create knowledge* en *co-regulate activities* (Littleton & Mercer, 2013).

Naast klassikale interactie (tussen leerkracht en leerlingen) zou ook de interactie tussen leerlingen onderling in een dialogische perspectief moeten worden geplaatst. Leerzame gesprekken hoeven namelijk niet alleen klassikaal plaats te vinden, maar kunnen ook tussen leerlingen onderling worden gerealiseerd. Leerzame peerinteractie kenmerkt zich volgens de literatuur met name door *exploratory talk*, dat wil zeggen door taalgebruik waarbij leerlingen relevante informatie delen en iedereen bij draagt aan het gesprek, alle ideeën worden gerespecteerd, terwijl over die ideeën tegelijkertijd kritisch onderhandeld wordt (Mercer & Littleton, 2007).

Het onderzoek vindt plaats in een leeromgeving, waarin veel leerlingen actief tweetalig zijn en in principe zowel het Nederlands, als het Fries kunnen gebruiken tijdens gezamenlijke kennisconstructie in een KBE. De vraag is dan of leerlingen (en hun leerkrachten) dat ook doen en wat de kenmerken zijn van dat afwisselend gebruik van talen. Dit vormt het onderwerp van *hoofdstuk 4*. In een natuurlijke (schoolse) setting staat, in aanvulling op eerder onderzoek van bijvoorbeeld Gorter (1993), het gebruik van de beide talen in conversaties centraal. Het is dan ondermeer de vraag wat de functie is van dergelijke *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Li Wei, 2014) van leerlingen en hun leerkrachten, en in dit onderzoek is die vraag toegespitst op de functie van *conversational code-switching* (Gumperz, 1982; Auer, 1984; Myers-Scotton, 1993) als een (mogelijk) interactioneel fenomeen rondom (gezamenlijke) kennisconstructie.

In *hoofdstuk 5* vormen een viertal condities de basis van een theorie omtrent professionalisering en schoolontwikkeling, namelijk dat de eigen onderwijspraktijk centraal staat, waarbij leerkrachten samen met anderen kritisch reflecteren in een uitdagende leeromgeving. Er worden succesvolle werkwijzen gepresenteerd, zoals de betrokkenheidstheorie (Van den Berg & Vandenbergh, 1981, 1999), actieonderzoek (Lewin, 1961) en *professional learning communities* (Hargreaves & Fullan, 2012), waarop de interventie-aanpak is gebaseerd.

METHODE VAN ONDERZOEK

In hoofdstuk 6 wordt de methode beschreven van het onderzoek naar de manier waarop de betrokkenheid, de opvattingen en het handelen van leerkrachten in de klas verandert in de loop van de interventie. Het onderzoek is daarbij vooral gefocust op de rol die het taalgebruik tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling speelt voor het leren en de gezamenlijke kennisconstructie. Het onderzoek staat in de etnografische traditie van Cazden (1988), Wells (1999), Gee (2004) en Mehan (1979). Binnen het etnografische kader ligt de nadruk op kwalitatieve methoden, met name als het om het onderzoek naar de interactie in de klas gaat.

Voor de analyse van de veranderingen in de betrokkenheid, de opvattingen en het (onderwijskundig) handelen van leerkrachten, is gebruik gemaakt van vragenlijsten, observaties, logboekverslagen en interviews. Voor het analyseren van de gesprekspatronen in de klas, in het perspectief van de vraag wat kinderen ervan leren wordt vooral gebruik gemaakt van videoregistraties. Mercer (2005) benoemt dit type onderzoek als *sociocultural discourse analysis*. Het gaat daarbij om het analyseren van de gesprekspatronen in de klas, in het perspectief van de vraag wat kinderen ervan leren.

De resultaten die zijn verkregen op basis van verschillende onderzoeksinstrumenten, zijn op elkaar betrokken; door deze triangulatie kon antwoord worden gegeven op de centrale onderzoeksvraag en op de deelvragen.

Het bijzondere van dit etnografische onderzoek is dat hierin een interventie centraal staat die erop gericht is om samen met de deelnemende leerkrachten een leeromgeving in te richten gefocust op het creëren van *ruimte voor leren* voor de leerlingen (en ook voor de leerkrachten). Zoals te doen gebruikelijk in praktijkgericht ontwerponderzoek (*educational design research*, zie Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009), zijn er in het interventieproces meerdere rondes doorlopen, waarbij de uitkomsten van een ronde tot een bijstelling in een volgende ronde hebben geleid.

RESULTATEN: HET VERLOOP VAN DE INTERVENTIE *RUIMTE VOOR LEREN*: EEN SCHOOLPORTRET

In *hoofdstuk 7* is, in de vorm van een (single) case study, door middel van gedetailleerde beschrijvingen inzicht gegeven in de manieren waarop verschillende leerkrachten collectief en individueel de innovatie concretiseren. Er is daarbij voor een school gekozen, waar gedurende de interventie geen veranderingen zijn geweest in de teamsamenstelling. Dat heeft er toe bijgedragen dat er in alle bouwdelen een ontwikkeling in gang is gezet, waarbij de rol van taalgebruik bij het leren en de gezamenlijke kennisconstructie steeds beter tot zijn recht is gekomen in de dagelijkse praktijk in de klas. Bij het gezamenlijk vorm geven aan de innovatie, valt overigens vooral op dat de leerkrachten onderling, ook vanwege de specifieke context waarin ze werken, nogal van elkaar verschillen; dat heeft consequenties voor het verloop en voor de ontwikkelingen die plaatsvinden in de klas.

De interventie is globaal in twee fasen verlopen. De leerkrachten hebben aan het begin van de eerste fase, tijdens de start van de interventie (in 2007) nog vooral vragen en zorgen die betrekking hebben op de eigen deelname en op de facilitering van de vernieuwing. In 2009 is die betrokkenheid bij het interventietraject ontwikkeld naar een houding gericht op samenwerking met collega's (en leerlingen). Een belangrijke ontwikkeling is dat leerkrachten na verloop van tijd aangeven dat ze 'weten hoe het anders kan', dat ze daar 'concrete ideeën' over hebben ontwikkeld en hoe die het beste kunnen worden uitgevoerd in de eigen klas.

De leerkrachten realiseren zich dat het lastig is om de eigen visie op onderwijs vorm te geven in de dagelijkse praktijk. Leerkrachten zijn veelal gefocust op bepaalde leerprincipes (bijvoorbeeld *omgaan met verschillen*) en veel minder op andere principes (bijvoorbeeld op *transfer*). In de eerste meting (in 2007) is vooral het concept van *knowledge building* nog heel onbekend. In de tweede fase hebben de leerkrachten op dit punt een onmiskenbare ontwikkeling doorgemaakt.

In de eerste fase hebben de leerkrachten vooral aandacht voor de organisatie van de projecten aan de hand van het stappenplan en in de tweede fase is de aandacht veel meer gericht op de kwaliteit van de interactie.

Alle leerkrachten zijn al snel in staat om aan de hand van het stappenplan in meer of mindere

mate een KBE te creëren, waarin leerlingen (en hun leerkracht) samen werken aan allerlei onderzoeken. De reacties van de leerkrachten op de veranderingen in de eigen klas zijn veelal positief, ook al komen er gedurende de interventie nog allerlei problemen aan de orde in de team-bijeenkomsten die betrekking hebben de organisatie van een KBE.

Veel lastiger blijkt het echter om de focus te richten op (de veranderingen van) het type taalgebruik dat gewenst is in die leeromgeving. Leerkrachten zijn in de eerste fase bijvoorbeeld helemaal niet georiënteerd op (het veranderen van) de bestaande taalgebruikspraktijken in de klas, maar veel meer op aspecten van het klassieke taalonderwijs. Dat vertaalt zich dan in traditionele voornemens, zoals “leerlingen breiden hun woordenschat uit,” of “leerlingen hanteren de begrip-pend leesstrategieën adequaat,” et cetera.

Pas in de tweede fase gaan de leerkrachten zich richten op het realiseren en ontwikkelen van mondeling taalgebruik vanuit een dialogisch perspectief, en richten ze zich niet alleen op het taalgebruik van de leerlingen, maar ook op dat van henzelf. Het inzicht dat het mondeling taalgebruik een belangrijke functie vervult voor het proces van kennisconstructie ontwikkelt zich dan ook. Uit de logboekverslagen (en tevens uit de videodata) wordt steeds duidelijker dat leerkrachten andere doelen of problemen gaan formuleren (bijvoorbeeld: “welke vragen moet ik stellen, om...”; of “hoe kan het dat de onderbouwleerlingen tijdens klassikale interactie zo weinig zeggen”). De leerkrachten ondernemen dan gerichte acties in de klas om die doelen te bereiken en reflecteren daarop vervolgens weer tijdens het gezamenlijke teamoverleg.

Binnen de twee fasen van ontwikkeling op schoolniveau blijken er vrij grote verschillen te bestaan tussen de (individuele) leerkrachten in de manier waarop ze de doelstellingen van de interventie vertalen naar de eigen praktijk.

In de *onderbouw* maken de leerkrachten de beweging van het opbrengstgerichte werken (terug) naar de waarden van het meer ontwikkelingsgerichte kleuteronderwijs. Het onderwijs tijdens de projecten sluit aan bij wat leerlingen interesseert en er wordt veel meer dan voorheen door leerlingen samengewerkt in kleine groepjes. Binnen die nieuwe manier van leren en werken lukt het de leerkrachten (in de tweede fase) steeds beter om handen en voeten te geven aan de kwaliteit (en kwantiteit) van het mondelinge taalgebruik in de klas, door leerlingen de gelegenheid te geven om met elkaar en met de leerkracht te praten tijdens het doen van activiteiten.

In de *middenbouw* blijft de aandacht gedurende de gehele interventie vooral gericht op het organiseren van de KBE. De leerkrachten hebben veel vragen (en zorgen) over het werken zonder een van tevoren vastgesteld aanbod, maar dankzij de ruimte die ze krijgen om de interventie zelf vorm te geven, lukt het om vanuit een relatief strakke klassenorganisatie toch vorm te geven aan de ideeën van de vernieuwing. De leerkrachten bedenken zelf een gezamenlijke startactiviteit en hebben voor de zekerheid allerlei activiteiten en mogelijke onderzoeksvragen klaarliggen, voor als het onverhoopt in een groepje niet van de grond wil komen. In die context krijgen de leerlingen de ruimte om in twee- of drietalen onderzoek te doen naar zelf geformuleerde vragen, en komt er steeds meer aandacht voor de kwaliteit van samenwerken en van interactie. Voor de leerkracht in de *bovenbouw* is de inhoud en de aanpak van de interventie een antwoord op vele vragen, bijvoorbeeld over de manier waarop de doelstellingen van het ‘gewone’ lesgeven langzaam maar zeker kunnen worden geïntegreerd in het projectmatig werken, en daarmee ver-

schilt ze van de andere leerkrachten. De manier van werken, via het stappenplan, heeft de leerkracht relatief snel onder de knie en ze is dan in staat om bijvoorbeeld allerlei doelstellingen te formuleren ten aanzien van het taalgebruik in de klas. Ze ontwikkelt een werkwijze, waarbij de leerlingen in wisselende groepeeringsvormen steeds meer verantwoordelijkheid leren nemen voor het doen van onderzoek. Het leren en de gezamenlijke kennisconstructie worden afwisselend gerealiseerd in klassikale kringgesprekken, in gesprekken in tweetallen en in het samenwerken in kleine groepjes. Leerlingen zijn daardoor niet alleen bezig zijn met het eigen onderzoek, maar ze rapporteren aan andere groepjes, of ondersteunen elkaar tijdens klassikaal overleg.

RESULTATEN: KLASSIKALE INTERACTIE IN COMBINATIEKLASSEN ALS BASIS VOOR LEREN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

Hoofdstuk 8 behandelt het onderzoek naar de aard van het taalgebruik in de nieuwe leeromgeving, de KBE, en is gericht op deze vraag: Welke rol speelt de (klassikale) interactie tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens de projecten in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert deze interactie onder invloed van de interventie?

In de interactie tussen leerkracht en leerlingen blijken een viertal verschillende *participatiekaders* te functioneren, namelijk het *monologische* participatiekader, het *beperkt interactieve* participatiekader, het *dialogische* participatiekader en het *discussiekader*. Een participatiekader is de karakterisering van de manier waarop de verschillende gespreksdeelnemers (i.c. de leerkracht enerzijds en de leerlingen anderzijds) het gesprek organiseren op een bepaald moment of in een bepaalde fase, in termen van beurtwisselingsprocedures en de typen taalhandelingen waarop de participanten dan zijn georiënteerd.

In het monologische kader doet de leerkracht mededelingen, geeft instructie, vertelt een verhaal en de leerlingen moeten luisteren. In het beperkt interactieve kader stelt de leerkracht alle vragen en via beurttoewijzing wordt bepaald wie het antwoord mag geven. De vragen hebben over het algemeen het karakter van *known answer questions*. De responsen van leerlingen zijn vooral minimaal van aard, passend binnen het strikte kader van de leerkracht. Het normale sequentiële patroon is IRE.

In een dialogisch participatiekader wordt het (globale) gespreksdoel nog wel door de leerkracht bepaald. De leerlingen worden, vaak door middel van open *information seeking questions*, uitgenodigd om te participeren. De responsen van de leerlingen zijn langer, ze selecteren zichzelf vaker als spreker en ze realiseren ook andere typen taalhandelingen. Die taalhandelingen worden nu erkend door de leerkracht en vaak uitgebreid in de derde beurt.

In het discussiekader is de typische schoolse IRE-structuur helemaal doorbroken. Leerlingen selecteren zichzelf en de rol van leerkracht is nu grotendeels gericht op de structurering van het gesprek. De leerlingen reageren rechtstreeks op elkaar en stellen vragen, nemen initiatieven, presenteren ideeën en mogelijke oplossingen. In het discussiekader zijn de leerlingen vooral georiënteerd op het gezamenlijk oplossen van een probleem.

Geconcludeerd kan worden dat er in de eerste fase vooral sprake is van gesprekken in het beperkt interactieve participatiekader en dat er af en toe momenten zijn waarin een monologisch

participatiekader wordt geconstrueerd. Dat betekent dat de gesprekken tussen leerkracht en leerlingen dan vooral instructief, of controlerend van aard zijn. In de tweede fase zijn in de gesprekken veel meer dialogische participatiekaders en/of discussiekaders gerealiseerd.

De hierboven geschetste ontwikkeling heeft gevolgen voor de kwaliteit van het leren en voor het wel of niet tot stand brengen van een KBE. De gesprekken of gespreksmomenten die worden gevoerd in een monologisch en/of beperkt interactie participatiekader, vertonen alle kenmerken van wat Cazden (2001) de *traditional lessons* noemde, terwijl de aanwezigheid van het dialogische participatiekader of van het discussiekader de basis blijkt te vormen van de beoogde *non-traditional lessons*, waarin er echt ruimte is voor de leerlingen.

In een KBE blijkt ook een beperkt interactief participatiekader nog wel een rol te kunnen spelen, bijvoorbeeld als er sprake is van een situatie waarin een leerling om opheldering vraagt en de leerkracht via een reeks van vraag-antwoordsequenties snel ondersteuning kan bieden. In zo'n situatie is er dus wel sprake van kennisoverdracht, maar niet vanuit een door de leerkracht bepaald aanbod, omdat de leerkracht aansluit bij wat de leerlingen aangeven nog niet te weten.

Tijdens gespreksmomenten in een dialogisch participatiekader en/of een discussiekader krijgen leerlingen de kans hun kennis te demonstreren (Koole, 2010), in plaats van alleen maar te claimen. Dit type dialogische interactie biedt tevens de gelegenheid om (nieuwe) thema's te verkennen. De leerlingen krijgen greep op complexe vraagstukken en oefenen in het gebruik van een type *educational discourse* waarbij ze uitgedaagd worden om gebruik te maken van een type taalgebruik dat als *school language* (Schleppegrell, 2004), of als *educated discourse* (Mercer, 1995) kan worden aangemerkt.

Een andere conclusie met betrekking tot de relatie tussen taalgebruik en leren is dat binnen één klassikaal gesprek participatiekaders regelmatig verschuiven. Afhankelijk van het topic of de vraag kan een gesprek een bepaalde (leerzame) wending nemen. Door middel van *participation shifts* (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Glopper, 2013) kan een leerkracht in een les die bijvoorbeeld wordt gekenmerkt door het discussiekader, ingaan op een vraag om toelichting van een leerling, waardoor er een verschuiving plaatsvindt naar een beperkt interactief participatiekader. Dergelijke verschuivingen vinden met name plaats in de tweede fase van de interventie.

Een gesprek waarin vaak sprake is van een discussiekader sluit het beste aan bij de beschrijving die Bereiter (2002) geeft van *knowledge building discourse*. De leerlingen hebben hier de ruimte om hun kennis te demonstreren, maar ze construeren ook gezamenlijke kennis in het groepsge-sprek, waarbij de deelnemers allemaal bezig zijn met het bereiken van een doel (bijvoorbeeld het oplossen van een probleem).

RESULTATEN: DE ROL VAN PEERINTERACTIE IN HET PROCES VAN SAMEN WERKEN EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE

In *hoofdstuk 9* gaat het om deze vraag: Welke rol speelt de interactie tussen de leerlingen onderling tijdens de projecten in het kader van het interventieproject *Ruimte voor leren* en hoe verandert de interactie onder invloed van de interventie?

Er is een drietal dominante gesprekstypen in de peerinteractie gevonden, namelijk (onderling) *rapporterende* gesprekken, die vooral tijdens het opstarten van een project voorkomen, gesprekken om een activiteit met elkaar te *plannen* en gesprekken waarin het *monitoren* van de uitvoering van het project centraal staat. In deze gesprekken wordt overwegend procedurele kennis geconstrueerd. In die interactie is slechts terloops een oriëntatie op het bespreken van meer inhoudelijke onderwerpen (aan declaratieve kennis), met betrekking tot het project waaraan gewerkt wordt. Er komen wel vormen van *explicit reasoning* voor, maar die zijn gericht op het nemen van praktische besluiten. Slechts een enkele keer is er sprake van kenmerken van *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007), waarbij er (vaak kort) over inhoudelijke (declaratieve) kennis wordt geargumenteed en geredeneerd. Kennelijk hadden de leerlingen *exploratory talk* niet nodig voor het bereiken van hun doelen.

Uit de analyse van de gesprekken die leerlingen onderling voeren, wordt duidelijk dat de leerlingen veel ruimte krijgen en nemen, waardoor deze gesprekken een dialogisch karakter hebben in de zin zoals Wegerif (2013) dat begrip gebruikt. De leerlingen komen niet alleen veel vaker aan het woord dan in de meeste klassikale participatiekaders, maar hun beurten zijn ook uitgebreider.

Wat betreft de relatie tussen de gevonden varianten van peerinteractie en leren, kan worden gesteld dat er vrijwel altijd sprake is van interactie waarin leerlingen hun kennis, begrip of vaardigheden demonstreren (Koole, 2010, *te versch.*).

Door zelf verantwoordelijk te zijn voor de inhoud en de kwaliteit van de interactie doen de leerlingen (terloops) ook allerlei ervaringen op met specifieke taalgebruiksactiviteiten: ze oefenen in het stellen van vragen, in het geven van feedback, ze redeneren, nemen leiderschapstaken op zich et cetera.

Kortom, de peerinteractie aan het begin en tijdens de uitvoering van een project wordt niet zozeer gevoerd met de bedoeling om gezamenlijke kennis rond het topic te vergaren, of om inzicht te verkrijgen, maar vooral om greep te krijgen op procedurele zaken, en dat doen de leerlingen over het algemeen effectief. Zeker naarmate ze meer ervaring hebben opgedaan tijdens het werken en praten in een KBE, en wanneer ze in een vaste samenstelling tijdens de uitvoering van een project werken in de richting van een gezamenlijk resultaat, zijn leerlingen in hoge mate op elkaar georiënteerd.

RESULTATEN: CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING EN GEZAMENLIJKE KENNISCONSTRUCTIE IN MEERTALIGE KLASSEN

In hoofdstuk 10 staat de vraag aan de orde hoe van huis uit Friestalige leerlingen (en hun leerkrachten) naast het Nederlands wel of niet gebruikmaken van het Fries. Er wordt ingegaan op de vraag welke patronen van *conversational code-switching* (Auer, 1984, 1998) voorkomen in de klassen en wat de betekenis is van het wisselen van de taal door leerlingen in één gesprek.

Tijdens klassikale interactie wordt er in de deelnemende scholen vooral Nederlands gesproken. Dat hangt samen met het feit dat de leerlingen vanaf groep 1 worden ondergedompeld in het Nederlands. Dat betekent dus dat er in de data van klassikale interactie nauwelijks sprake is van

het gebruik van het Fries. Alleen in de onderbouw (van een van de scholen) zijn gespreksfragmenten gevonden waarbij de Friestalige leerlingen in zo'n klassikaal gesprek af en toe gebruikmaken van het Fries. Een opvallende conclusie is dat wanneer in het klassikale kringgesprek dialogische participatiekaders of discussiekaders benut worden, er regelmatig wordt gewisseld naar het Fries, terwijl de leerlingen tijdens meer schoolse interactie (in een beperkt interactief kader) gebruikmaken van het Nederlands.

Uit de analyse van de gespreksdata uit de bovenbouw wordt duidelijk dat het Fries naast het Nederlands een belangrijke rol speelt in het leren en werken van de leerlingen, namelijk in peerinteractie. In de loop van de interventie wordt het samenwerken in groepjes veel vaker georganiseerd, waardoor het gebruik van Fries in die groepjes toeneemt. Ook van huis uit Friestalige leerkrachten gebruiken tijdens hun interventies in die groepjes dan veel vaker het Fries. Zodra in een groepje één van de leerlingen echter van huis uit Nederlandstalig is, wordt de voertaal meestal helemaal Nederlands.

Het meest voorkomende patroon van *code-switching* vindt plaats wanneer van huis uit Friestalige leerlingen onderling met elkaar in gesprek zijn. Ze wisselen dan van het Fries naar het Nederlands (en omgekeerd) als markering van een specifieke activiteit of situatie. Uit de analyse is gebleken dat het wisselen van taal vaak op een *topic switch* duidt, maar vooral ook een *activity switch* markeert. De leerlingen gebruiken het Nederlands voor gesprekken over typisch schoolse onderwerpen en activiteiten, en het Fries meer voor onderwerpen van informele aard. *Code-switching* kan in de schoolse situatie, wanneer er meer dan twee gespreksdeelnemers zijn, ook functioneren als het markeren van een oriëntatie op een bepaalde persoon. Zo spreken Friestalige leerlingen Fries tegen elkaar maar wisselen ze van taal wanneer ze door een Nederlandstalig klasgenootje in het Nederlands worden aangesproken.

Het feit dat *conversational code-switching* ook tussen van huis uit Friestalige leerlingen die met elkaar aan een project werken, plaatsvindt, is op zichzelf opmerkelijk, omdat in die situaties voor het gebruik van het Nederlands in principe geen noodzaak is. De vraag is dus wat dan de functie is van dat *code-switchen*. In dit onderzoek is nu gebleken dat Friestalige leerlingen onderling met *code-switching* de overgang markeren tussen fasen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie. Tijdens de eerste fase worden ideeën gegenereerd en wordt (bestaande) kennis gedeeld en dat doen de leerlingen in het Fries. Wanneer de leerlingen een uitkomst of conclusie formuleren, switchen ze echter naar het Nederlands. Ze markeren daarmee een *activity switch*, namelijk de overgang naar het vaststellen van een gezamenlijk ontwikkeld inzicht. Als dat toch niet het geval blijkt te zijn, of wanneer er een nieuw punt aan de orde wordt gesteld, wordt er weer in het Fries gediscussieerd. Zodra er een overgang is van gedeelde (bestaande) kennis naar nieuw vast te stellen gezamenlijke kennis (in de vorm van een conclusie of parafrase) wordt dat gemarkeerd door het gebruik van het Nederlands. Zodra de kennis (op een gegeven moment) gezamenlijk bezit is geworden, kan er over die kennis weer in het Fries worden gesproken.

CONCLUSIES, DISCUSSIE EN IMPLICATIES VOOR DE VERBETERING VAN DE ONDERWIJSPRAKTIJK

Samenvattend kan worden gesteld dat in dit onderzoek het verloop van de professionalisering en de schoolontwikkeling op een complexe wijze blijkt samen te hangen met de mate waarin individuele leerkrachten erin slagen om (nieuwe) theoretische concepten te vertalen naar de eigen klas. In het interventieprogramma is die samenhang gecreëerd door niet alleen in te zetten op het handelen van leerkrachten, maar ook op hun betrokkenheid bij de innovatie en op hun opvattingen met betrekking tot de theoretische concepten over leren en gezamenlijke kennisconstructie. In die context hebben de leerkrachten en hun leerlingen ervaring opgedaan met het werken in een KBE, gedurende zes projecten van drie weken in de periode van 2008 tot 2010. In die projecten is een ontwikkeling geconstateerd in de manier waarop de klassikale interactie wordt georganiseerd en in de manier waarop leerlingen samen overleg voeren. De ontwikkeling in de richting van meer dialogische interactie betekent ook dat leerlingen (en hun leerkrachten) nu een gevarieerder repertoire (wat betreft taalgebruik) tot hun beschikking hebben om gezamenlijke kennisconstructie in een KBE te realiseren. Een opvallende constatering daarbij is dat van huis uit Fries-talige leerlingen met het gebruik van het Fries op een bijzondere wijze de overgang tussen de verschillende fasen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie markeren.

Professionalisering en schoolontwikkeling

Door doelstellingen te formuleren op schoolniveau en deze te monitoren tijdens de interventie (in de vorm van teamoverleg), en tegelijkertijd individuele leerkrachten de ruimte te geven om aan die ambitie handen en voeten te geven, is in dit onderzoek inzicht verkregen in een mogelijke manier waarop de tegenstelling tussen de procesgerichte en de resultaatgerichte professionaliseringsbenadering kan worden overbrugd.

Dit onderzoek is daarmee een aanvulling op de theorie, zoals besproken in hoofdstuk 5. Door Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010), maar ook in de zogenaamde schooleffectiviteitsbeweging (zie: Creemers & Kyriakides, 2007; Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010), wordt ingegaan op de tegenstelling tussen de aandacht voor het proces van de innovatie en het resultaat van die innovatie. Met name vanuit het cultureel-individuele perspectief wordt professionalisering en schoolontwikkeling procesgericht benaderd (= *theory of change*) en is er veel minder aandacht voor de beoogde resultaten (= *theory of improvement*, Wayne, 2008). De manier waarop er in dit onderzoek invulling is gegeven aan zowel de procesgerichte als de resultaatgerichte werkwijze is een demonstratie van een manier waarop het betreffende dilemma kan worden opgelost.

De bevindingen in dit onderzoek vormen een bevestiging van het inzicht dat niet alleen leerkrachten onderling verschillen, maar ook de contexten (de grootte van de school, de doelgroep, het bouwdeel) waarin ze werken. De analyseresultaten laten verder zien dat al deze verschillen van invloed zijn op het verloop van de interventie. Aan deze uitkomsten kan de volgende aanbeveling voor werk aan onderwijsvernieuwing worden ontleend: verschillen dienen altijd uitgangspunt te zijn van interventies in de onderwijspraktijk. Schoolontwikkeling is in hoge mate afhankelijk van de manier waarop verschillende leerkrachten praktisch vorm geven aan vernieuwing.

Deze implicatie is met name van belang in een tijd waarin concepten als opbrengstgericht werken, *data driven teaching* en sturen op gegevens uit meta-analyses aan de orde van de dag

zijn. Interventies moeten, ook al zijn ze nog zo *evidence-based*, iedere keer opnieuw in samenspraak met de onderwijspraktijk worden vormgegeven.

Klassikale interactie

In de eerste fase van de interventie is bij alle leerkrachten en hun leerlingen sprake van gesprekken in een dominant beperkt interactief participatiekader, en pas na verloop van tijd wordt (in sommige klassen) een ontwikkeling zichtbaar naar een dominant dialogisch participatiekader en/of discussiekader. Deze bevindingen sluiten aan bij de bestaande literatuur over de manieren waarop schoolse interactie veelal verloopt. Deze laat zien dat het sequentiële patroon van IRE dominant was (Mehan, 1979) en in feite nog steeds is (Koole, 2010, *te versch.*). Dit patroon correspondeert met het beperkt interactieve participatiekader. Dit onderzoek laat echter zien hoe er op basis van een interventie, een ontwikkeling in de richting van *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004) en *dialogic education* (Wegerif, 2013) in gang kan worden gezet en verloopt.

De ontwikkeling in de richting van meer dialogische gesprekken wordt overigens pas in de tweede fase van de interventie zichtbaar. Een belangrijke aanvulling op de bestaande literatuur is derhalve dat er in onderwijskundige zin wel een KBE kan worden georganiseerd, maar dat het bijbehorende dialogische of discussiekader zich pas na verloop van tijd (onder invloed van gerichte interventies) ontwikkelt.

De inzichten in interactie en leren die worden verkregen uit de discourse- en conversatieanalyse zouden kunnen worden gebruikt om leerkrachten (en andere direct betrokkenen) te ondersteunen bij het veranderen van hun onderwijs. In de lijn van Stokoe (2011) kunnen leerkrachten aan de hand van videofragmenten en/of transcripten ervaring gaan opdoen met bijvoorbeeld de vier verschillende participatiekaders. Leerkrachten kunnen zo meer inzicht krijgen in de manier waarop ze zelf (samen met de leerlingen) gewend zijn participatiekaders creëren. Zulk inzicht kan ze helpen een traject te ontwikkelen in de richting van meer dialogische participatiekaders. Het gezamenlijk reflecteren op de bestaande taalgebruikspraktijken in de klas, en op grond daarvan keuzes leren maken over manieren om leerlingen in interactie te laten leren, zou voor veel leerkrachten een geheel nieuwe manier van professionalisering op gang kunnen brengen.

In het kader van eigenaarschap over het eigen leerproces kan het ook voor leerlingen van grote waarde zijn om via gezamenlijke reflectie op videofragmenten en transcripten van klassikaal overleg inzicht te krijgen in de manier waarop ze gezamenlijk kennis construeren.

Peerinteractie

De bevinding uit dit onderzoek dat leerlingen in onderlinge gesprekken ook op andere manieren dan via *exploratory talk* kennis kunnen construeren, sluit aan bij onderzoek van Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez en Wegerif (2006). Zij concluderen dat leerlingen in peerinteractie, onder andere afhankelijk van de specifieke educatieve context, verschillende typen kennis kunnen construeren. Leerzame gesprekken hebben (dus) lang niet altijd de kenmerken van *exploratory talk*. Ook Littleton en Mercer (2013) stellen in hun latere werk dat het in peerinteractie behalve om co-constructie van kennis, ook draait om het co-reguleren van activiteiten. In dit onderzoek wordt duidelijk dat leerlingen tijdens onderlinge gesprekken vooral op elkaar

georiënteerd zijn door onderling afspraken te maken, aan elkaar te rapporteren, of om een activiteit te plannen. Met name wanneer de gesprekken tijdens de uitvoering van een project plaatsvinden in groepjes met een vaste samenstelling, is de peerinteractie vaak complex van aard, qua interactionele structuur en qua inhoud. De leerlingen brengen verschillende topics in en spreken in overlap, waardoor de interactie gekenmerkt wordt door allerlei gesprekslijnen die gepaard gaan met *skip connecting*. In de gesprekken worden er afspraken gemaakt, wordt de voortgang besproken en worden er dus problemen opgelost.

De leerlingen zijn daarbij vooral georiënteerd op het co-reguleren van gezamenlijke activiteiten. Zij construeren dan overwegend procedurele kennis. *Exploratory talk* is een van de manieren waarop leerlingen in interactie kennis kunnen construeren, maar ook gesprekken waar de leerlingen van alles onderling regelen en bespreken kunnen blijkens dit onderzoek worden opgevat als een vorm van (gezamenlijke) kennisconstructie.

In de huidige onderwijspraktijk wordt het belang van samenwerkend leren veelal vanuit een onderwijskundige invalshoek onderstreept. Daardoor is er in scholen vaak vooral aandacht voor de rollen en taken van leerlingen en veel minder voor de kwaliteit van de interactie.

Het zijn echter niet alleen onderwijskundige of pedagogische overwegingen die moeten tellen bij het organiseren van samenwerkend leren; het is ook belangrijk dat er aandacht is voor het realiseren van passende vormen van taalgebruik. Naar aanleiding van dit onderzoek en in aansluiting op bestaande literatuur (bijvoorbeeld Blum-Kulka & Snow, 2002) zou er in de begeleiding van (onderwijsontwikkeling binnen) scholen, maar ook in de lerarenopleiding, meer aandacht moeten komen voor de verschillende manieren waarop leerkrachten met leerlingen en leerlingen onderling denken en praten, en hoe de daarbij gehanteerde taalgebruikspraktijken samenhangen met het construeren van verschillende vormen van kennis. Dat zou kunnen worden gerealiseerd door vraagstukken met betrekking tot het samen werken, denken en praten structureel onderdeel te maken van het curriculum van de lerarenopleiding en bijvoorbeeld ook op te nemen in bestaande onderzoekstaken in de programma's. Ook in de nascholing zouden taalspecialisten (van bijvoorbeeld onderwijsbegeleidingsdiensten) zich veel nadrukkelijker kunnen manifesteren in programma's die gericht zijn op samenwerkend leren.

Meertalig onderwijs

Op basis van het huidige beleid – met strikte scheiding tussen de talen – op scholen, wordt het Fries (als schooltaal) naast het Nederlands officieel relatief weinig gebruikt op de deelnemende scholen.

Uit dit onderzoek blijkt echter dat er niettemin wel degelijk sprake is van zogenaamde *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Van huis uit Friestalige leerlingen spreken bijvoorbeeld vaak Fries met elkaar en switchen alleen naar het Nederlands wanneer er sprake is van typisch schoolse interactie (vooral in het beperkt interactieve participatiekader), of wanneer ze worden aangesproken door een Nederlandstalige klasgenoot.

De bevinding dat *conversational code-switching* ook een specifieke cognitieve functie kan hebben komt in globale zin overeen met het recente onderzoek van Li Wei (2014) die liet zien dat *translanguaging* niet beperkt blijft tot het markeren van sociale identiteiten (Myers-Scotton, 1993), maar dat het ook kan gaan om de transformatie van kennis en/of om het verkrijgen van inzicht.

In de context van het Friese onderwijs is nog niet eerder onderzoek verricht naar het wisselend gebruik van het Nederlands en het Fries tijdens het werken in de klas. Meestal richt het onderzoek zich op het leren in of van één of beide talen. Vervolgonderzoek is nodig voor het verkrijgen van meer inzicht in de verschillende manieren waarop het Fries naast het Nederlands wordt gebruikt. Inzicht in de taalgebruikssituatie op de qua taalbeleid verschillende typen scholen in Fryslân zou daarbij ook kunnen leiden tot een beter inzicht in hoe meertalige leerlingen zich (sociaal en cognitief) ontwikkelen. Dat inzicht zou dan weer kunnen leiden tot nieuwe speerpunten voor meertalig taalbeleid, tot een andere didactiek en/of tot suggesties voor een (gedifferentieerde) aanpak van het leren en de gezamenlijke kennisconstructie in een meertalige context op de verschillende scholen in Fryslân. Daarbij zou bijvoorbeeld ook de vraag kunnen worden gesteld of het wel zo verstandig is om de strikte scheiding tussen de talen die er op de meeste scholen gemaakt wordt, wat betreft de schoolse interactie, te blijven hanteren. Die scheiding van talen heeft misschien een tijdelijke functie voor drietalige scholen in ontwikkeling, omdat leerkrachten (en leerlingen) dan bewust worden van de wijze waarop ze de talen op verschillende momenten in de klas hanteren. Naar aanleiding van dit onderzoek, maar vooral ook op basis van bestaande literatuur, kan echter de vraag worden gesteld of zo'n strikte scheiding het natuurlijke, maar ook functionele gebruik van beide talen niet in de weg staat (zie: Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Vervolgonderzoek is nodig om de huidige, eerste bevindingen ten aanzien van de cognitieve functie van de *code-switching* in de peerinteractie nader uit te bouwen.

ROMTE FOAR LEAREN

In etnografysk ûndersyk nei it ferrin fan in yntervinsje rjochte op it fersterkjen fan it taalgebrûk yn in *knowledge building environment* op lytse Fryske basisskoallen

YNTRODUKSJE

Dit proefskrift is it ferslach fan in etnografysk ûndersyk mei de bedoeling om mear ynsjoch te krijen yn de wize wêrop learlingen en harren learkrêften mei-inoar kennis konstruearje yn ynteraksje by in yntervinsje, wêrby't dy learkrêften stipe wurde by it kreëarjen fan in saneamde *knowledge building environment* (KBE) (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2003). De ûntjouwingen by it ferrin fan dy yntervinsje wurde yn de haadstikken 7 oant en mei 10 beskreaun. Dêrby wurdt benammen fokust op de feroaringen yn it taalgebrûk fan learkrêften en learlingen, op de rol fan taalgebrûk yn mienskiplike kenniskonstruksje en op de wize dêr't learlingen by groepswurk yn har taalgebrûk wikselje tusken it Hollânsk en it Frysk. De teoretyske útgongspunten fan de yntervinsje en de ûnderwiisproblemen dêr't de yntervinsje in antwurd op foarmet, komme yn haadstik 1 oant en mei 5 op it aljemint. De metoade fan ûndersyk stiet yn haadstik 6 sintraal.

De sintrale fragen yn it ûndersyk binne: Hoe feroarje by basisskoallelearkrêften dy't dielnimme oan de yntervinsje *Romte foar learen*, de belutsenens, de opfettingen en it hanneljen oangeande learen en mienskiplike kenniskonstruksje? Hoe feroarje, ûnder ynfloed fan dy yntervinsje, de taalgebrûkspraktiken yn de klasse?

Ut dy haadfraach wei binne dielfragen ôflaat dy't rjochte binne op it ferrin fan de yntervinsje en op de spesifike rol fan it taalgebrûk fan learkrêft en learlingen.

It ûndersyk nei it ferrin fan de yntervinsje is útfierd om bydrage te kinnen oan de fierdere ûntjouwing fan *goed ûnderwiis* op de (tigelte) lytse basisskoallen yn Fryslân. Goed ûnderwiis is dêrby definiearre oan de hân fan Biesta (2009, 2012) dy't praat yn termen fan de pedagogyske opdracht fan skoallen om *kwalifikaasje*, *sosjalisaasje* en *subjektwording* hinne. Yn it basisûnderwiis bestiet op dit stuit in iensidige fokus op prestearjen wat in beheind tal feardichheden oangiet (Biesta, 2010), fan in iensidige fokus op it yndividuele learen (Bereiter, 2002) en op dielfeardichheden (sjoch ek Verhoeven en Aarnoutse, 1996, 2000). Op lytse skoallen, dêr't meardere jiergroepen yn in klasse sitte, hat dat lêste punt ekstra grutte gefolgen, om't learkrêften benammen dwaande binne mei it jaan fan ynstruksje (per fak en per jiergroep), en de learlingen dêrnei de

opdrachten selsstannich ferwurkje. Foar 'echte' ynteraksje oer de (nije) kennis en feardichheden is amper tiid.

Binnen it etnografysk ûndersyk leit de klam op kwalitative metoaden (û.o. discourse-analyse en konversaasjeanalyse). It bysûndere fan dit etnografysk ûndersyk is dat hjiryn in yntervinsje sintraal stiet dy't geandewei troch de skoalle fierder ynfolle is; sa besjoen is dit ûndersyk ek oan te merken as in foarm fan *educational design research* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009).

Yn it yntervinsjetrajekt binne der ûnderskate typen data by de dielnimmende learkrêften sammele, nammentlik antwurden op fragelisten, lochboekferslaggen, ynterviewferslaggen, pinne/papier observaasjes fan de ûndersiker en fideo-opnamen fan de ynteraksje yn de klassen. It ûndersyk is útfierd op fiif (tigel) lytse basisskoallen yn Fryslân, yn de perioade fan 2008-2010. Yn dy perioade binne mei-inoar fiif projekten fan trije wiken útfierd.

TEORETYSK KADER

Om de ûntwikkele yntervinsje pleatse te kinnen en te ferantwurdzjen, is earst út ûnderskate wittenskiplike dissiplines wei in teoretysk kader sketst: oer (mienskiplike) kenniskonstruksje, oer de relaasje tusken taalgebrûk en learen, oer twa- en meartaligens yn it ûnderwiis en oer profesjonalisearring en skoalleûntjouwing.

Yn *haadstik 2* stiet de fraach sintraal: wat is de bêste manier om learlingen wat leare te litten, of ta ynsjoch komme te litten? Konkludearre wurdt dat benammen de *cultural-historical activity theory* (Vygotsky, 1962, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1999; Van Oers, 2008) en de teory fan *knowledge building* (Bereiter, 2002) de basis foarmje kinne foar it formulearjen fan didaktyske útgongspunten fan in yntervinsje (Vosniadou, 2001; Scardamalia & Bereiter, 2003).

Der is fêststeld dat der binnen de besprutsen learteoretyske paradigmata sprake is fan in twatal grutte (skynbere) tsjinstellingen, nammentlik dy fan 'oerdracht' tsjinoer 'sosjale partisipaasje' en dy fan it opdwaan fan 'yndividuele-mentale kennis' tsjinoer it opdwaan fan 'mienskiplike kulturele kennis'. It earste paradigma giet oer it proses fan it krijen fan kennis en it twadde benammen oer wat dêrfan dan it resultaat is. Om rjocht te dwaan oan dy tsjinstellingen en oan de teoretyske útgongspunten dy't dêrmei gearhingje wurdt yn dit ûndersyk hieltyd praat oer *learen en mienskiplike kenniskonstruksje*.

Yn de bedoelde KBE wurdt troch de learlingen (en de learkrêft) mienskiplike kennis konstruearre en wurde sadwaande ek betingsten kreëarre om it yndividuele learen (by de noas lâns) plak fine te litten. Yn sa'n learomjouwing moat fansels taal brûkt wurde yn de ynteraksje dy't bydraacht oan dat doel en oan it konstruearjen fan dy omjouwing. Yn *haadstik 3* is it omtinken sadwaande rjochte op de rol fan taalgebrûk yn prosessen fan mienskiplike kenniskonstruksje. Yn dat ferbân wurde foarmen fan *traditional* en fan *non-traditional discourse* (Cazden, 2001) besprutsen. Tradisjonele skoalske ynteraksje wurdt meastentiids fierd yn saneamde IRE-sekwinsjes, opienfolgingen fan inisjativen fan de learkrêft, responzen fan de learlingen en evaluaasjes fan dy responzen troch de learkrêft (Mehan, 1979) en dy petearen hawwe benammen as doel om kennis te ynstallearjen (MacBeth, 2000). Yn dat type ynteraksje wurde learlingen lykwols net foldwaande útdage om sels nei te tinken en har tinzen te formulearjen.

Yn non-tradisjonele petearen, yn de foarm fan *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004), of *dialogic education* (Wegerif, 2013) wurde learlingen krekt wol útnûge om mei te tinken en te praten. Dêr hat it taalgebrûk in twatal funksjes, nammentlik *to create knowledge* en *co-regulate activities* (Littleton & Mercer, 2013).

Nêst klassikale ynteraksje (tusken learkrêft en learlingen) soe ek de ynteraksje tusken learlingen ûnderling yn in dialogysk perspektyf pleatst wurde moatte. Learsume petearen hoege nammentlik net allinnich klassikaal plak te finen, mar kinne ek tusken learlingen ûnderling realisearre wurde. Learsume peerynteraksje ûnderskiedt har neffens de literatuer benammen troch *exploratory talk*, dat wol sizze troch taalgebrûk dêr't learlingen relevante ynformaasje diele en elkenien bydraacht oan it petear, alle ideeën respektarre wurde, wylst oer dy ideeën tagelyk kritysk ûnderhannele wurdt. (Mercer & Littleton, 2007).

It ûndersyk fynt plak yn in learomjouwing, dêr't in protte learlingen aktyf twatalich binne en yn prinsipe sawol it Hollânsk, as it Frysk brûke kinne by mienskiplike kenniskonstruksje yn in KBE. De fraach is dan oft learlingen (en har learkrêften) dat ek dogge en wat de skaaimerken binne fan dat ôfwikseljend gebrûk fan talen. Dat foarmet it ûnderwerp fan *haadstik 4*. Yn in natuerlike (skoalske) setting stiet, yn oanfolling op earder ûndersyk fan bygelyks Gorter (1993), it brûken fan de beide talen yn konversaasjes sintraal. It is dan ûnder oaren de fraach wat de funksje is fan sokke *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Li Wei, 2014) fan learlingen en har learkrêften, en yn dit ûndersyk is dy fraach taspitst op de funksje fan *conversational code-switching* (Gumperz, 1982; Auer, 1984; Myers-Scotton, 1993) as in (mooglik) ynteraksjoneel fenomeen om (mienskiplike) kenniskonstruksje hinne.

Yn *haadstik 5* foarmje in fjouwertal kondysjes de basis fan in teory oangeande profesjonalisearring en skoalleûntjouwing, nammentlik dat de eigen ûnderwiispraktyk sintraal stiet, wêrby learkrêften yn de mande mei oaren kritysk reflektarje yn in útdaagjende learomjouwing. Der wurde suksesfolle wurkwizen presintearre, lykas de belutsenheidsteory (Van den Berg & Vandenbergh, 1981, 1999), aksjeûndersyk (Lewin, 1961) en *professional learning communities* (Hargreaves & Fullan, 2012), dêr't de yntervinsje-oanpak op basearre is.

METOADE FAN ÛNDERSYK

Yn *haadstik 6* wurdt de metoade fan it ûndersyk beskreaun nei de manier dêr't de belutsenens, de opfettingen en it hanneljen fan learkrêften yn de klasse yn de rin fan de yntervinsje feroaret. Dêrby is it ûndersyk benammen taspitst op de rol dy't it taalgebrûk tusken learkrêft en learlingen en tusken learlingen ûnderling spilet foar it learen en de mienskiplike kenniskonstruksje. It ûndersyk stiet yn de etnografyske tradysje fan Cazden (1988), Wells (1999), Gee (2004) en Mehan (1979). Binnen it etnografysk ramt leit de klam op kwalitative metoaden, benammen as it om it ûndersyk nei de ynteraksje yn de klasse giet.

Foar de analyse fan de feroaringen yn de belutsenens, de opfettingen en it (ûnderwiiskundich) hanneljen fan learkrêften, is gebrûk makke fan fragelisten, observaasjes, lochboekferslaggen en ynterviews. Foar it analysearjen fan de gesprekspatroanen yn de klasse, yn it perspektyf fan de fraach wat bern derfan leare, wurdt benammen gebrûk makke fan fideoregistraasjes. Mercer

(2005) neamt dit type ûndersyk as *sociocultural discourse analysis*. Dêrby giet it om it analysearjen fan de gesprekspatroanen yn de klasse, yn it perspektyf fan de fraach wat bern derfan leare. De resultaten dy't krige binne op basis fan ûnderskate ûndersyksynstruminten, binne op inoar belutsen; troch dizze triangulaasje koe antwurd jûn wurde op de sintrale ûndersyksfraach en op de dielfragen.

It bysûndere fan dit etnografysk ûndersyk is dat hjiryn in yntervinsje sintraal stiet dy't rjochte is om yn de mande mei de dielnimmende learkrêften in learomjouwing yn te rjochtsjen dy't tastpitst is op it kreëarjen fan *romte foar learen* foar de learlingen (en ek foar de learkrêften). Sa as wenst yn praktykrjochte ûntwerpûndersyk (*educational design research*, sjoch Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009), binne der yn it yntervinsjeproses meardere omgongen trochrûn, dêr't de útkomsten fan in omgong ta in bystelling yn in folgjende omgong laat hawwe.

RESULTATEN: IT FERRIN FAN DE YNTERVINSJE ROMTE FOAR LEAREN: IN SKOALLEPORTRET

Yn *haadstik 7* is, yn de foarm fan in (*single*) *case study*, troch middel fan detaillearre beskriuwingen ynsjoch jûn yn de wizen wêrop ûnderskate learkrêften kollektyf en yndividueel de ynnovaasje konkretisearren. Dêrby is foar in skoalle keazen, dêr't ûnder de yntervinsje gjin feroaringen west hawwe yn de teamgearstalling. Dat hat der ta bydroegen dat yn alle boudielen in ûntjouwing yn gong set is, wêrby't de rol fan taalgebrûk by it learen en de mienskiplike kennis-konstruksje hieltyd better ta syn rjocht kaam is yn de deistige praktyk yn 'e klasse. By it mienskiplike foarm jaan oan de ynnovaasje, falt fierder benammen op dat de learkrêften ûnderling, ek fanwegen de spesifike kontekst dêr't se yn wurken, nochal fan inoar ferskilden; dat hat konsekwinsjes foar it ferrin en foar de ûntjouwingen dy't plakhawwe yn de klasse.

De yntervinsje is globaal yn twa fazen ferrûn. De learkrêften hawwe oan it begjin fan de earste faze, by de start fan de yntervinsje (yn 2007) noch benammen fragen en soargen dy't slaan op de eigen dielnimming en op de fassilitearring fan de fernijing. Yn 2009 is dy belutsenens by it yntervinsjetrajekt ûntwikkele nei in hâlding rjochte op gearwurking mei kollega's (en learlingen). In wichtige ûntjouwing is dat learkrêften nei ferrin fan tiid oanjouwe dat se 'witte hoe't it oars kin', dat se dêr 'konkrete ideeën' oer ûntwikkele hawwe en hoe't dy it bêste yn de eigen klasse útfierd wurde kinne.

De learkrêften realisearje har dat it lestich is om de eigen fyzje op ûnderwiis foarm te jaan yn de deistige praktyk. Learkrêften binne meastal rjochte op bepaalde learprinsipes (bygelyks *omgean mei ferskillen*) en folle minder op oare prinsipen (bygelyks op *transfer*). Yn de earste mjitting (yn 2007) is benammen it konsept fan *knowledge building* noch tige ûnbekend. Yn de twadde faze hawwe de learkrêften op dit punt in sterke ûntjouwing trochmakke.

Yn de earste faze hawwe de learkrêften benammen omtinken foar de organisaasje fan de projekten oan de hân fan it stappeplan en yn de twadde faze is it omtinken folle mear rjochte op de kwaliteit fan de ynteraksje.

Alle learkrêften binne al gau by steat om oan de hân fan it stappeplan wat langer wat mear in KBE

te kreëarjen, dêr't learlingen (en har learkrêft) gearwurkje oan alderhande ûndersiken. De reaksjes fan de learkrêften op de feroaringen yn de eigen klasse binne meastal posityf, ek al komme der ûnder de yntervinsje noch alderlei problemen yn de teamgearkomsten oan de oarder dy't slaan op de organisaasje fan in KBE.

It is lykwols folle lestiger om de fokus te rjochtsjen op (de feroaringen fan) it type taalgebrûk dat nedich is yn dy learomjouwing. Learkrêften binne yn dy earste faze bygelyks hielendal net oriïntearre op (it feroarjen fan) de besteande taalgebrûkspraktiken yn de klasse, mar folle mear op aspekten fan it klassike taalûnderwiis. Dat set him dan om yn tradisjonele foarnimmers, sa as "learlingen wreidzje har wurdskat út", of "learlingen hantearje de strategyen foar begripend lêzen adekwaat", ensafuorthinne.

Earst yn de twadde faze rjochtsje de learkrêften har op it realisearjen en it ûntwikkelen fan mûnling taalgebrûk út in dialogysk perspektyf wei, en rjochtsje sy har net allinnich op it taalgebrûk fan de learlingen, mar ek op dat fan harsels. It ynsjoch dat it mûnling taalgebrûk in wichtige funksje hat foar it proses fan kenniskonstruksje ûntwikkelet him dan ek. Ut de lochboekferslaggen (en ek út de fideodata) wurdt hieltyd dúdliker dat learkrêften oare doelen of problemen begjinne te formulearjen (bygelyks "hokker fragen moat ik stelle om...", of "hoe kin it dat de ûnderboulearlingen by de klassikale ynteraksje sa'n bytsje sizze"). De learkrêften ûndernimme dan konkrete aksjes yn de klasse om dy doelen te berikken en reflektearje dêrop letter wer by it mienskiplike teamoerlis.

Binnen de twa fazen fan ûntjouwing op skoallenivo docht bliken dat der grutte ferskillen besteane tusken de (yndividuele) learkrêften en de wize wêrop sy de doelstellingen fan de yntervinsje oersetten nei de eigen praktyk.

Yn de ûnderbou meitsje de learkrêften de beweging fan it opbringstrjochte wurkjen (werom) nei de wearden fan it mear ûntjouwingsrjochte beukerûnderwiis. It ûnderwiis by de projekten slút oan by wat learlingen ynteressearret en der wurdt folle mear as foarhinne troch learlingen gearwurke yn lytse groepkes. Binnen dy nije wize fan learen en wurkjen slagget it de learkrêften (yn de twadde faze) hieltyd better om hannen en fuotten te jaan oan de kwaliteit (en kwantiteit) fan it mûnlinge taalgebrûk yn de klasse, troch learlingen de gelegenheid te jaan om mei-inoar en mei de learkrêft te praten ûnder it dwaan fan aktiviteiten.

Yn de *middenbou* bliuwt it omtinken ûnder de hiele yntervinsje benammen rjochte op it organisearjen fan de KBE. De learkrêften hawwe in protte fragen (en soargen) oer it wurkjen sûnder in fan te foaren fêststeld oanbod, mar tanksij de romte dy't se krije om de yntervinsje sels foarm te jaan, slagget it om út in relatyf strakke klasse-organisaasje wei dochs foarm te jaan oan de ideeën fan de fernijing. De learkrêften betinke sels in mienskiplike startaktiviteit en hawwe foar de wisichheid alderlei aktiviteiten en mooglike ûndersyksfragen klear te lizzen, foar as it faaks yn in groepke net fan de grûn komme wol. Yn dy kontekst krije de learlingen de romte om yn twa- of trijetallen ûndersyk te dwaan nei sels formulearre fragen en komt der hieltyd mear omtinken foar de kwaliteit fan gearwurkjen en fan ynteraksje.

Foar de learkrêft yn de *boppebou* is de ynhâld en de oanpak fan de yntervinsje in antwurd op in protte fragen, bygelyks oer de wize wêrop de doelstellingen fan it 'gewoane' lesjaan stadich mar wis yntegrearre wurde kinne yn it projektmjittich wurkjen, en dêrmei ferskilt dy learkrêft fan de oare learkrêften. De manier fan wurkjen, fia it stappeplan, hat de learkrêft relatyf gau troch en hja

is dan by steat om bygelyks alderlei doelstellingen te formulearjen wat it taalgebrûk yn de klasse oangiet. Sy ûntwikkelet in wurkwize, dêr't de learlingen yn wikseljende groepearingsfoarmen hieltyd mear ferantwurdlikens foar it dwaan fan ûndersyk leare te nimmen. It learen en de mienskiplike kenniskonstruksje wurde ôfwikseljend realisearre yn klassikale rûntepetearen, yn petearen yn twatallen en yn it gearwurkjen yn lytse groepkes. Learlingen binne dêrtroch net allinnich dwaande mei it eigen ûndersyk, mar se rapportearje oan oare groepkes, of stypje inoar by it klassikale oerlis.

RESULTATEN: KLASSIKALE YNTERAKSJE YN KOMBINAASJEKLASSEN AS BASIS FOAR IT LEAREN EN DE MIENSKIPLIKE KENNISKONSTRUKSJE

Haadstik 8 behannelet it ûndersyk nei de aard fan it taalgebrûk yn de nije learomjouwing, de KBE, en is rjochte op dizze fraach: Hokker rol spilet de (klassikale) ynteraksje tusken de learkrêft en de learlingen by de projekten yn it ramt fan it yntervinsjeprojekt *Romte foar learen* en hoe feroaret dy ynteraksje ûnder ynfloed fan de yntervinsje?

Yn de ynteraksje tusken learkrêft en learlingen docht bliken dat der fjouwer ferskillende *partisipaasjekaders* funksjonearje, nammentlik it *monologyske* partisipaasjekader, it *beheind ynteraktive* partisipaasjekader, it *dialogyske* partisipaasjekader en it *diskusjekader*. In partisipaasjekader is de karakterisearring fan de wize wêrop de ferskillende gespreksdielnimmers (i.c. de learkrêft oan de iene kant en de learlingen oan de oare kant) it petear op in bepaald stuit of yn in bepaalde faze organisearje, yn termen fan beurtwikselingsprosedures en de typen taalhannelingen dêr't de partisipanten dan op oriïntearre binne.

Yn it monologyske kader docht de learkrêft meidielingen, jout ynstruksje, fertelt in ferhaal, wylst de learlingen harkje moatte. Yn it beheind ynteraktive kader stelt de learkrêft alle fragen en fia beurttafwizing wurdt bepaald wa't it antwurde jaan mei. De fragen hawwe oer it generaal it karakter fan *known answer questions*. De responzen fan learlingen binne benammen minimaal fan aard, passend binnen it strikte kader fan de learkrêft. It normale sekwinsjele patroan is IRE.

Yn in dialogysk partisipaasjekader wurdt it (globale) doel fan in petear noch wol troch de learkrêft bepaald. De learlingen wurde, faak troch middel fan iepen *information seeking questions*, útnûge om te partisipearjen. De responzen fan de learlingen binne langer, se selektarje harsels faker as sprekker en se realisearje ek oare typen taalhannelingen. Dy taalhannelingen wurde no troch de learkrêft erkend en faak útwreide yn de tredde beurt.

Yn it diskusjekader is de typysk skoalske IRE-struktuer hielendal trochbrutsen. Learlingen selektarje harsels en de rol fan de learkrêft is no foar in grut part rjochte op de struktuerarring fan it petear. De learlingen reagearje rjochtstreeks op inoar en stelle fragen, nimme inisjativen, presintearje ideeën en mooglike oplossingen. Yn it diskusjekader binne de learlingen benammen oriïntearre op it mienskiplik oplossen fan in probleem.

Der kin konkludearre wurde dat yn de earste faze benammen sprake is fan petearen yn it beheind ynteraktive partisipaasjekader en dat der sa no en dan mominten binne wêryn in monologysk partisipaasjekader konstruearre wurdt. Dat betsjut dat de petearen tusken learkrêft en learlingen dan benammen ynstruktyf, of kontrolearjend fan aard binne. Yn de twadde faze

binne yn de petearen folle mear dialogyske partisipaasjekaders en/of diskusjekaders realisearre.

De ûntjouwing sa as dy hjirboppe tekene is, hat gefolgen foar de kwaliteit fan it learen en foar it wol of net ta stân bringen fan in KBE. De petearen of petearmominten dy't fierd wurde yn in monologysk en/of beheind ynteraksje partisipaasjekader, litte alle skaaimerken sjen fan wat Cazden (2001) de *traditional lessons* neamde, wylst de oanwêzigens fan it dialogyske partisipaasjekader of fan it diskusjekader de basis liket te foarmjen fan de bedoelde *non-traditional lessons*, dêr't echt romte is foar de learlingen.

Yn in KBE docht bliken dat ek in beheind ynteraktyf partisipaasjekader noch wol in rol spylje kin, bygelyks as it om in situaasje giet wêryn in learling om opheldering freget en de learkrêft fia in rige fan fraach-antwurdsekwinsjes fluch stipe jaan kin. Yn sa'n situaasje is der sadwaande wol sprake fan kennisoerdracht, mar net út in troch de learkrêft bepaald oanbod wei, om't de learkrêft oanslút by wat de learlingen sels oanjouwe dat sy noch net witte.

Under petearmominten yn in dialogysk partisipaasjekader en/of in diskusjekader krije learlingen de kâns har kennis te demonstrearjen (Koole, 2010), yn stee fan allinnich mar te claimen. Dit type dialogyske ynteraksje biedt ek de gelegenheid om (nije) tema's te ferkennen. De learlingen krije grip op komplekse fraachstikken en oefenje yn it gebrûk fan in type *educational discourse* wêrby't se útdage wurde om gebrûk te meitsjen fan in type taalgebrûk dat as *school language* (Schleppegrell, 2004), of as *educated discourse* (Mercer, 1995) oanmurken wurde kin.

In oare konklúzje oangeande de relaasje tusken taalgebrûk en learen is dat binnen ien klassikaal petear partisipaasjekaders regelmjittich ferskowe. Ofhinklik fan it topic of de fraach kin in petear in bepaalde (learsume) draai nimme. Troch de wei fan *participations shifts* (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Gloppe, 2013) kin in learkrêft yn in les dy't bygelyks karakterisearre wurdt troch it diskusjekader, yngean op in fraach om taljochting fan in learling, wêrtroch in ferskowing plakhat nei in beheind ynteraktyf partisipaasjekader. Sokke ferskowingen fine benammen plak yn de twadde faze fan de yntervinsje.

In petear, wêrby't faak praat is fan in diskusjekader, slút it bêste oan by de beskriuwing dy't Be-reiter (2002) jout fan *knowledge building discourse*. De learlingen hawwe hjir de romte om har kennis te demonstrearjen, mar se konstruearje ek mienskiplike kennis yn it groepspetear, dêr't de dielnimmers allegearre dwaande binne mei it berikken fan in doel (bygelyks it oplossen fan in probleem).

RESULTATEN: DE ROL FAN PEERYNTERAKSJE YN IT PROSES FAN MEI-INOAR WURKJEN EN MIENSKIPLIKE KENNISKONSTRUKSJE

Yn *haadstik 9* giet it om dizze fraach: Hokker rol spilet de ynteraksje tusken de learlingen ûnderling ûnder de projekten yn it ramt fan it yntervinsjeprojekt *Romte foar learen* en hoe feroaret de ynteraksje ûnder ynfloed fan de yntervinsje?

Der is in trijetal dominante gesprekstypen yn de peerynteraksje fûn, nammentlik (ûnderling) *rapportearjende* petearen, dy't benammen by it opstarten fan in projekt foarkomme, petearen om in aktiviteit mei-inoar te *plannen* en petearen dêr't it *monitoaren* fan de útfiering fan it

projekt sintraal yn stiet. Yn dy petearen wurdt yn haadsaak prosedurele kennis konstruearre. Yn dy ynteraksje is allinnich mar út 'e flecht wei in oriïntaasje op it bepraten fan mear ynhâldlike ûnderwerpen (oan deklaratieve kennis) oangeande it projekt dêr't oan wurke wurdt. Der komme wol foarmen fan *explicit reasoning* foar, mar dy binne rjochte op it nimmen fan praktyske besluten. In inkelde kear mar is der sprake fan skaaimerken fan *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007), wêrby der (faak koart) oer ynhâldlike (deklaratieve) kennis argumintearre en redenearre wurdt. De learlingen hiene dúdlik gjin ferlet fan *exploratory talk* foar it berikken fan har doelen.

Ut de analyze fan de petearen dy't learlingen ûnderling fiere, wurdt dúdlik dat de learlingen in protte romte krije en nimme, wêrtroch dy petearen in dialogysk karakter hawwe yn de sin sa as Wegerif (2013) dat begryp brûkt. De learlingen komme net allinnich folle faker oan it wurd as yn de measte klassikale partisipaasjekaders, mar har beurten binne ek wiidweidiger. Wat de relaasje oangiet tusken de fûne farianten fan peerynteraksje en learen, kin steld wurde dat der sawat altyd sprake is fan ynteraksje, dêr't de learlingen har kennis, begryp en feardichheden yn demonstrearje (Koole, 2010, *te ferskinen*).

Troch sels ferantwurdlik te wêzen foar de ynhâld en de kwaliteit fan de ynteraksje dogge de learlingen (by de noas lâns) ek alderlei ûnderfiningen op mei spesifike taalgebruksaktiviteiten: se oefenje yn it stellen fan fragen, yn it jaan fan feedback, se redenearre, nimme liederstaken op har ensafuorthinne.

Om koart te kriemen, de peerynteraksje oan it begjin en ûnder de útfiering fan in projekt wurdt net sa sear fierd mei de bedoeling om mienskiplike kennis om it topic hinne te sammeljen, of om ynsjoch te ferkrijen, mar benammen om grip te krijen op prosedurele saken, en dat dogge de learlingen trochstrings effektyf. Neigelang't se mear ûnderfining opdien hawwe ûnder it wurkjen en praten yn in KBE, en as se yn in fêste gearstalling by in útfiering fan in projekt wurkje yn de rjochting fan in mienskiplik resultaat, binne learlingen wakker op inoar oriïntearre.

RESULTATEN: CONVERSATIONAL-CODESWITCHING EN MIENSKIPLIKE KENNISKONSTRUKSJE YN MEARTALIGE KLASSEN

Yn *haadstik 10* komt de fraach oan 'e oarder hoe't fan hûs út Frysktalige learlingen (en har learkrêften) nêst it Hollânsk wol of net gebrûk meitsje fan it Frysk. Der wurdt yngien op de fraach hokker patroanen fan *conversational code-switching* (Auer, 1984, 1998) foarkomme yn de klassen en wat de betsjutting is fan it wikseljen fan de taal troch de learlingen yn ien petear.

Under klassikale ynteraksje wurdt yn de dielnimmende skoallen benammen Hollânsk praat. Dat hinget gear mei it feit dat de learlingen fan groep 1 ôf ûnderdompele wurde yn it Hollânsk. Dat betsjut dus dat der yn de data fan klassikale ynteraksje amper praat is fan it gebrûk fan it Frysk. Allinnich yn de ûnderbou (fan ien fan de skoallen) binne gespreksfragminten fûn wêrby de Frysktalige learlingen yn sa'n klassikaal petear sa no en dan gebrûk meitsje fan it Frysk. In opfallende konklúzje is dat as yn it klassikale rûntepetear dialogyske partisipaasjekaders of diskusjekaders benut wurde, regelmjittiger switst wurdt nei it Frysk, wylst de learlingen by mear skoalske ynteraksje (yn in beheind ynteraktyf ramt) gebrûk meitsje fan it Hollânsk.

Ut de analyze fan de gespreksdata út de boppebou wurdt dúdlik dat it Frysk nêst it Hollânsk in wichtige rol spilet yn it learen en wurkjen fan de learlingen, nammentlik yn peerynteraksje. Yn de rin fan de yntervinsje wurdt it gearwurkjen yn groepkes folle faker organisearre, wêrtroch it gebrûk fan it Frysk yn dy groepkes tanimt. Ek fan hûs út Frysktalige learkrêften brûke ûnder har yntervinsjes yn dy groepkes dan folle faker it Frysk. Sa gau't yn in groepke ien fan de learlingen lykwols fan hûs út Hollânsktalich is, wurdt de fiertaal meastentiids folslein Hollânsk.

It meast foarkommende patroan fan *code-switching* fynt plak as fan hûs út Frysktalige learlingen ûnderling mei-inoar yn petear binne. Se wikselje dan fan it Frysk nei it Hollânsk (en oarsom) as markearring fan in spesifike aktiviteit of situaasje. Ut de analyze hat bliken dien dat it wikseljen fan taal faak op in *topic switch* liket, mar benammen ek in *activity switch* markearret. De learlingen brûke it Hollânsk foar petearen oer typysk skoalske ûnderwerpen en aktiviteiten, en it Frysk mear foar ûnderwerpen fan ynformele aard. *Code-switching* kin yn de skoalske situaasje, as der mear as twa gespreksdielnimmers binne, ek funksjonearje as it markearjen fan in oriïntaasje op in bepaalde persoan. Sa prate Frysktalige learlingen Frysk tsjin inoar, mar wikselje sy fan taal as sy troch in Hollânsktalich klassegenoatsje yn it Hollânsk oansprutsen wurde.

It feit dat *conversational code-switching* ek tusken fan hûs út Frysktalige learlingen dy't mei-inoar oan in projekt wurkje, plakhat, is op himsels opmerklik, om't yn dy situaasjes foar it gebrûk fan it Hollânsk yn prinsipe gjin needsaak is. Sadwaande is de fraach wat dan de funksje is fan dat *code-switchen*. Yn dit ûndersyk docht no bliken dat Frysktalige learlingen ûnderling mei *code-switching* de oergong markearje tusken fazen yn it proses fan mienskiplike kenniskonstruksje.

By de earste faze wurde ideeën generearre en wurdt (besteande) kennis dield en dat dogge de learlingen yn it Frysk. As de learlingen in útkomst of konklúzje formulearje, wikselje sy lykwols nei it Hollânsk. Se markearje dêrmei in *activity switch*, nammentlik de oergong nei it fêststellen fan in mienskiplik ûntwikkele ynsjoch. As bliken docht dat dat dochs net it gefal is, of as der in nij punt oan de oarder steld wurdt, wurdt der wer yn it Frysk diskusjearre. Sa gau't der in oergong is fan dielde (besteande) kennis nei nij fêst te stellen mienskiplike kennis (yn de foarm fan in konklúzje of parafraze) wurdt dat markearre troch it gebrûk fan it Hollânsk. Sa gau't de kennis (op in bepaald stuit) mienskiplik besit wurden is, kin oer dy kennis wer yn it Frysk praat wurde.

KONKLÚZJES, DISKUSJE EN YMPLIKAASJES FOAR DE FERBETTERING FAN DE ûNDERWIISPRAKTYK

Gearfetsjend kin steld wurde dat yn dit ûndersyk it ferrin fan de profesjonalisearring en de skoalleûntjouwing op in komplekse wize gearhinget mei de mjitte wêryn yndividuele learkrêften deryn slagje om (nije) teoretyske konsepten oer te setten nei de eigen klasse. Yn it yntervinsje-programma is dy gearhing kreëarre troch net allinnich yn te setten op it hanneljen fan learkrêften, mar ek op harren belutsenens by de ynnovaasje en op har opfettingen oangeande de teoretyske konsepten oer learen en mienskiplike kenniskonstruksje. Yn dy kontekst hawwe de learkrêften en har learlingen ûnderfining opdien mei it wurkjen yn in KBE, seis projekten fan trije wiken lang yn de perioade fan 2008 oant 2010. Yn dy projekten is in ûntjouwing konstatearre yn de manier wêrop learlingen mei-inoar oerlis fiere. De ûntjouwing yn de rjochting fan mear dialogyske ynteraksje betsjut ek dat learlingen (en harren learkrêften) no in mear ôfwikseljend repertoire (wat taalgebrûk oanbelanget) ta harren beskikking hawwe om mienskiplike kenniskon-

struksje yn in KBE te realisearjen. In opfallende konstataarring is dêrby dat fan hûs út Frysktalige learlingen mei it gebrûk fan it Frysk op in bysûndere wize de oergong tusken de ûnderskate fazen yn it proses fan de mienskiplike kenniskonstruksje markearje.

Profesjonalisearring en skoalleûntjouwing

Troch doelstellingen te formulearjen op skoallenivo en dy te monitoaren by de yntervinsje (yn de foarm fan teamoerlis), en tagelyk yndividuele learkrêften de romte te jaan om oan dy ambysje hannen en fuotten te jaan, is yn dit ûndersyk ynsjoch krigen yn in mooglike manier wêrop de tsjinstelling tusken de prosesrjochte en de resultaatrjochte profesjonalisearringsoanpak oerbrêge wurde kin.

Dit ûndersyk is dêrmei in oanfolging op de teory, sa as besprutsen yn haadstik 5. Troch Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010), mar ek yn de saneamde skoalle-effektiviteitsbeweging (sjoch: Creemers & Kyriakides, 2007; Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010), wurdt yngien op de tsjinstelling tusken it omtinken foar it proses fan de ynnovaasje en it resultaat fan dy ynnovaasje. Benammen út it kultureel-yndividuele perspektyf wei wurdt profesjonalisearring en skoalleûntjouwing prosesrjochte beneikaam (= *theory of change*) en is der folle minder omtinken foar de bedoelde resultaten (= *theory of improvement*, Wayne, 2008). De wize wêrop yn dit ûndersyk ynfolling jûn is oan sawol de prosesrjochte as de resultaatrjochte wurkwize, is in demonstraasje fan in manier hoe't it oanbelangjende dilemma oplost wurde kin.

De útkomsten yn dit ûndersyk foarmje in befêstiging fan it ynsjoch dat net allinnich learkrêften ûnderling ferskille, mar ek de konteksten (de grutte fan de skoalle, de doelgroep, it boudiel) dêr't se yn wurkje. De analyzeresultaten litte fierder sjen dat al dy ferskillen fan ynfloed binne op it ferrin fan de yntervinsje. Oan dy útkomsten kin de neikommende oanbefelling foar wurk oan ûnderwiisfernijing ûntliend wurde: ferskillen moatte altyd útgongspunt fan yntervinsjes wêze yn de ûnderwiispraktijk. Skoalleûntjouwing is foar in grut part part ôfhinklik fan de manier wêrop ûnderskate learkrêften praktysk foarm jouwe oan fernijing.

Dy ymplikaasje is benammen fan belang yn in tiid dêr't konsepten as opbringstrjocht wurkjen, *data driven teaching* en stjoeren op gegevens út meta-analizes oan de oarder fan de dei binne. Yntervinsjes moatte, ek al binne se noch sa *evidence-based*, alle kearen op 'e nij yn gearspraak mei de ûnderwiispraktijk foarm jûn wurde.

Klassikale ynteraksje

Yn de earste faze fan de yntervinsje is by alle learkrêften en harren learlingen sprake fan petearen yn in dominant beheind ynteraktyf partisipaasjekader, en pas nei ferrin fan tiid wurdt (yn guon klassen) in ûntjouwing sichtber nei in dominant dialogysk partisipaasjekader en/of diskusjekader. Dy befiningen slute oan by de besteande literatuer oer de wizen wêrop skoalske ynteraksje meastal ferrint. Dy lit sjen dat it sekwinsele patroan fan IRE dominant wie (Mehan, 1979) en feitlik noch altyd is (Koole, 2010, *te fersk.*). Dat patroan korrespondearret mei it beheind ynteraktive partisipaasjekader. Dit ûndersyk lit lykwols sjen hoe't der op grûn fan in yntervinsje, in ûntjouwing yn de rjochting fan *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander, 2004) en *dialogic education* (Wegerif, 2013) yn gong set wurde kin en hoe't dy ferrint.

De ûntjouwing yn de rjochting fan mear dialogyske petearen wurdt oars krekt yn de twadde faze

fan de yntervinsje sichtber. In wichtige oanfolling op de besteande literatuer is sadwaande dat yn ûnderwiiskundige sin wol in KBE organisearre wurde kin, mar dat it byhearrende dialogyske of diskusjekader him pas nei ferrin fan tiid (ûnder ynfloed fan doelbewuste yntervinsjes) ûntjout.

De ynsichten yn ynteraksje en learen dy't krigen wurde út de discourse- en konversaasjeanalyse, soene brûkt wurde kinne om learkrêften (en oare oanbelangjenden) te stypjen by it feroarjen fan harren ûnderwiis. Yn de line fan Stokoe (2011) kinne learkrêften oan de hân fan fideofragminten en/of transkripten ûnderfining opdwaan mei bygelyks de fjouwer ûnderskate partisipaasjekaders. Learkrêften kinne sa mear ynsjoch krije yn de wize wêrop hja sels (tegearre mei de learlingen) wend binne partisipaasjekaders te kreëarjen. Sa'n ynsjoch kin harren helpe in trajekt te ûntwikkeljen yn de rjochting fan mear dialogyske partisipaasjekaders. It mei-inoar reflektearjen op de besteande taalgebrûkspraktiken yn de klasse, en op grûn dêrfan leare om in kar te meitsjen oer manieren om learlingen yn ynteraksje leare te litten, soe foar in protte learkrêften in hiele nije wize fan profesjonalisearring op gong bringe kinne.

Yn it ramt fan eignerskip oer it eigen learproses kin it ek foar learlingen fan grutte wearde wêze om fia mienskiplike refleksje op fideofragminten en transkripten fan klassikaal oerlis ynsjoch te krijen yn de wize wêrop sy mienskiplik kennis konstruearje.

Peerynteraksje

De befining út dit ûndersyk dat learlingen yn ûnderlinge petearen ek op oare wizen as fia *exploratory talk* kennis konstruearje kinne, slút oan by it ûndersyk fan Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez en Wegerif (2006). Sy konkludearje dat learlingen yn peerynteraksje, ûnder oare ôfhinklik fan de spesifike edukative kontekst, ferskate typen kennis konstruearje kinne. Learsume petearen hawwe (dus) lang net altyd de skaaimerken fan *exploratory talk*. Ek Littleton en Mercer (2013) stelle yn har lettere wurk dat it yn peerynteraksje behalve om ko-konstruksje fan kennis, ek draait om it ko-regulearjen fan aktiviteiten. Yn dit ûndersyk wurdt dúdlik dat learlingen by ûnderlinge petearen benammen op inoar oriïntearre binne troch ûnderlinge ôfspraken te meitsjen, oan inoar te rapportearjen, of om in aktiviteit te plannen. Benammen as de petearen ûnder de útfiering fan in projekt plakhat yn groepkes mei in fêste gearstalling, is de peerynteraksje faak kompleks fan aard, kwa ynteraksjonele struktuer en kwa ynhâld. De learlingen bringe ferskate topics yn en prate yn oerlaap, wêrtroch de ynteraksje karakterisearre wurdt troch alderlei petearlinen dy't mank geane mei *skip connecting*. Yn de petearen wurde ôfspraken makke, de fuortgong bepraat en wurde sadwaande problemen oplost.

De learlingen binne dêrby benammen oriïntearre op it ko-regulearjen fan mienskiplike aktiviteiten. Sy konstruearje dan yn 'e haadsaak prosedurele kennis. *Exploratory talk* is ien fan de manieren wêrop learlingen yn ynteraksje kennis konstruearje kinne, mar ek petearen dêr't de learlingen fan alles ûnderling regelje en beprate, kinne út dit ûndersyk opfette wurde as in foarm fan (mienskiplike) kenniskonstruksje.

Yn de hjoeddeistige ûnderwiispratyk wurdt it belang fan gearwurkjend learen meastal út in ûnderwiiskundige ynfalshoeke ûnderstreke. Dêrtroch is der yn skoallen faak benammen omtinken foar de rollen en taken fan learlingen en folle minder foar de kwaliteit fan de ynteraksje.

It binne lykwols net allinnich ûnderwiiskundige of pedagogyske oerwagingen dy't telle moatte by

it organisearjen fan gearwurkjend learen; it is ek wichtich dat der oandacht is foar it realisearjen fan passende foarmen fan taalgebrûk. Nei oanlieding fan dit ûndersyk en yn oansluting op besteande literatuer (bygelyks Blum-Kulka & Snow, 2002) soe der yn de begelieding fan (ûnderwiisûntjouwing) binnen skoallen, mar ek yn de learare-oplieding mear omtinken komme moatte foar de ûnderskate wizen wêrop learkrêften mei learlingen en learlingen ûnderling tinke en prate, en hoe't de dêrby hantearre taalgebrûkspraktiken gearhingje mei it konstruearjen fan ferskate foarmen fan kennis. Dat soe realisearre wurde kinne troch fraachstikken oangeande it mei-inoar wurken, tinken en praten struktureel ûnderdiel te meitsjen fan it curriculum fan de learare-oplieding en bygelyks ek op te nimmen yn besteande ûndersykstaken yn de programma's. Yn de nei-oplieding soene taalspesjalisten (fan bygelyks ûnderwiisbegeliedingstsjinsten) harren ek mei folle mear klam manifestearje kinne yn de programma's dy't rjochte binne op gearwurkjend learen.

Meartalich ûnderwiis

Op grûn fan it hjoeddeiske belied – mei sekuere skieding tusken de talen – op skoallen, wurdt it Frysk as skoaltaal nêst it Hollânsk offisjeel relatyf in bytsje brûkt op de dielnimmende skoallen. Ut dit ûndersyk docht bliken dat der lykwols wis wol praat is fan saneamde *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Fan hûs út Frysktalige learlingen prate bygelyks faak Frysk mei-inoar en wikselje allinnich nei it Hollânsk as der sprake is fan typysk skoalske ynteraksje (benammen yn it beheind ynteraktive partisipaasjekader), of as sy oansprutsen wurde troch in Hollânsktalige klassegenoat.

De befining dat *conversational code-switching* ek in spesifike kognitive funksje hawwe kin, komt yn globale sin oerien mei it resinte ûndersyk fan Li Wei (2014) dy't sjen liet dat *translanguaging* net beheind bliuwt ta it markearjen fan sosjale identiteiten (Myers-Scotton, 1993), mar dat it ek gean kin om de transformaasje fan kennis en/of it krijen fan ynsjoch.

Yn de kontekst fan it Fryske ûnderwiis is noch net earder ûndersyk ferrjochte nei it wikseljend gebrûk fan it Hollânsk en it Frysk by it wurken yn de klasse. Meastentiids rjochtet it ûndersyk him op it learen yn of fan ien of beide talen. Ferfolchûndersyk is needsaaklik foar it krijen fan mear ynsjoch yn de ferskate wizen wêrop it Frysk nêst it Hollânsk brûkt wurdt. Ynsjoch yn de taalgebrûkssituaasje op de kwa taalbelied ûnderskate typen skoallen yn Fryslân soe dêrby ek liede kinne ta in better ynsjoch yn hoe't meartalige learlingen har (sosjaal en kognityf) ûntwikkelje. Dat ynsjoch soe dan wer liede kinne ta nije spearpunten foar meartalich taalbelied, ta in oare didaktyk en/of ta suggestjes foar in (differinsjearre) oanpak fan it learen en de mienskiplike kenniskonstruksje yn in meartalige kontekst op de ûnderskate skoallen yn Fryslân. Dêrby soe bygelyks ek de fraach steld wurde kinne oft it wol sa ferstannich is om fêst te hâlden oan de strikte skieding tusken de talen dy't op de measte skoallen makke wurdt, wat de skoalske ynteraksje oangiet. Dy skieding fan talen hat miskien in tydlike funksje foar trijetalige skoallen yn ûntwikkeling, omdat learkrêften (en learlingen) dan bewust wurde fan de wize wêrop't sy de talen op ferskillende mominten yn de klasse hantearje. Nei oanlieding fan dit ûndersyk, mar benammen ek op grûn fan besteande literatuer, kin lykwols de fraach steld wurde oft sa'n strikte skieding it natuerlike, mar ek funksjonele gebrûk fan beide talen net yn it paad stiet (sjoch: Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Ferfolchûndersyk is nedich om de hjoeddeiske, earste befiningen wat de kognitive funksje fan de *code-switching* yn de peerynteraksje oanbelanget neier út te bouwen.

SUMMARY

ROOM FOR LEARNING

An ethnographic study on the course of an intervention program which aims to improve language use in a *knowledge building environment* at elementary schools in Fryslân

INTRODUCTION

This thesis reports on an ethnographic study into school children's construction of knowledge through interaction –with help from their teachers– at small primary schools in Fryslân. The ethnographic research focuses on an intervention that was set out to help primary school teachers create what is commonly referred to as a *knowledge building environment* (KBE) (Bereiter, 2002; Scardamalia & Bereiter, 2003). Chapter seven, eight, nine and ten in particular focus on the developments during the course of the intervention. The main concerns of these chapters are changes in the students' and teachers' language use, the role of language in collaborative knowledge building and, more specifically, students' switching between Frisian and Dutch when taking part in group projects. The first five chapters address both the underlying conceptual framework and a selection of educational problems that the interventions are designed to address. Chapter six discusses the methodology used to collect and interpret data for this purpose.

The intervention program aims to further the development of good education at exceptionally small elementary schools in the province of Fryslân. My understanding of good education is based on the work of Biesta (2009, 2012). Biesta describes pedagogic principles in terms of qualification, socialization and subjectivation. There is a tendency in primary education to assess students' performance in terms of a limited number of required skills. Contemporary schools in the Netherlands display a one-sided view on individual learning and on so-called 'subskills in particular'. Exceptionally small schools that make use of multigrade classrooms are deeply affected by the latter; a focus on subskills prompts teachers to give instructions for each subject and grade level separately and to let the students work on their assignments individually, leaving little room for interactive activities that focus on the knowledge and skills to be acquired. The present study is guided by two main questions, namely: how does the intervention *Room for learning* influence teachers' levels of involvement and the educational principles and activities of the teachers when it comes to learning and knowledge building? And how does the intervention affect language use in classrooms?

Traditionally, ethnographic research relies a great deal on qualitative methods. This includes discourse analysis and conversation analysis. What is striking about this particular research is the fact that it strives to tailor the intervention to the needs of specific primary schools over the course of time; in that sense, the present study can be regarded as a form of *educational*

design research (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009).

I collected data from teachers and students, using a variety of methods and sources, most notably questionnaires, log records, interviews and written research accounts and video recordings of classroom interactions. The bulk of the data for this research is derived from ethnographic research conducted in five exceptionally small primary schools in Fryslân between 2008 and 2010. Six separate projects were carried out in this period, each of which lasted three weeks.

THEORETICAL FRAMEWORK

In the first four chapters I expand on a conceptual framework that provides the theoretical background for the intervention. What lies at the heart of these chapters are theories that deal with learning and knowledge building, the balance between language use and learning, the impact of multilingualism for the construction of knowledge in primary education, and teacher professionalization and school development.

Chapter two deals with the following question: what is the best way to teach students and to help them gain deeper insights? Studies show that *cultural-historical activity theory* (Vygotsky, 1962, 1978; Leont'ev, 1978; Engeström, 1999; Van Oers, 2008) and *knowledge building theory* (KB) (Bereiter, 2002) are useful theoretical tools for the shaping of didactic principles underlying an intervention (Vosniadou, 2001; Scardamalia & Bereiter, 2003).

It has been established that the learning theory paradigms under issue are defined by two paradoxes, namely: 'transfer' as opposed to 'social participation', and the paradox of 'individual-mental knowledge' versus 'collective, cultural knowledge'. The first paradox revolves around knowledge acquisition and the second mainly involves what knowledge acquisition should mount up to. The focus of this research lies mainly on *learning and knowledge building*, which should tie in with the aforementioned paradoxes as well as the relevant theories.

The KB activities encourage students (and their teachers) to construct knowledge in collaboration and engage in independent learning, which is gradually introduced over the course of the intervention. Naturally, the activities require language modes that contribute to this very purpose; hence, *chapter three* elaborates on the role of language in learning and knowledge building processes and discloses various types of *traditional* and *non-traditional discourse* (Cazden, 2011).

Although interactions are traditionally performed in schools through so-called IRE-sequences, which comprises teachers' initiatives, the students' responses and the teachers' evaluations of those responses, this type of interaction does not effectively challenge students to think for themselves and to voice their thoughts accordingly. Non-traditional forms of teaching on the other hand, such as *dialogic inquiry* (Wells 1999), *dialogic teaching* (Alexander 2004) and *dialogic education* (Wegerif, 2013), prompt students to think more and to discuss their thoughts. In this non-traditional, or dialogic forms of teaching, the purpose of language use is twofold. First, it *creates knowledge*; secondly, it *co-regulates activities* (Littleton & Mercer, 2013).

Besides whole-class interactions between teachers and students, the interaction between students should also be placed in a dialogical perspective. After all, knowledge construction is not confined to whole-class interactions; conversations between students also contribute to the development of knowledge. Peer interaction that contributes to collaborative knowledge building is mostly characterized by *exploratory talk*, whereby students employ language to share relevant

information with each other. Each student contributes ideas to the discussion, and while these are respected by all, they are also assessed critically (Mercer & Littleton, 2007).

This research was conducted in a learning environment in which a lot of the students are bilingual and, able to use both Dutch and Frisian as they construct knowledge in a KBE. This raises the question whether students and their teachers actually use both languages and, if they do, how they switch back and forth between the languages at hand. These issues form the basis of *chapter four*. The observation that a regular school setting supports the use of both languages is in line with research conducted prior to this study (cf. Gorter, 1993). The central question is therefore: how do *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Li Wei, 2014) –practices both students and their teachers are involved in– function exactly? I relate this to the concept of *conversational code-switching* (Gumperz, 1982; Auer 1984; Myers-Scotton, 1993) as a potential interaction-based phenomenon which concerns knowledge building.

Chapter five elaborates on four principles that form the basis of a theory pertaining to professionalization and school development, which assumes that their educational practice is a core concern for teachers and that they reflect critically on their work with one another in a stimulating learning environment. In this chapter I present a number of effective methods that I have based my intervention approach on, such as the Concerns-Based Adoption Model (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1999), Action Research (Lewin, 1961) and Professional Learning Communities (Hargreaves & Fullan, 2012).

RESEARCH METHODOLOGY

Chapter six deals with the methods used in analyzing the extent to which the teacher's personal involvement, principles and actions develop over the course of the intervention. In line with the ethnographic tradition of Cazden (1988), Wells (1999), Gee (2004) and Mehan (1974), this research focuses primarily on the role of the use of language between teachers and students as well as on interaction among students when it comes to learning and knowledge building.

In order to analyze changes in personal involvement, educational ideas and teacher behaviour, I have conducted questionnaires, made observations, kept log records and held interviews with the teachers. In light of the main research question, I analyzed patterns of language use in classrooms using video recordings. Mercer (2005) refers to this type of research as *sociocultural discourse analysis*, which involves analyzing conversation patterns in classrooms as a means to gain insight into learning behavior. Triangulation of the various types of data that have been obtained enabled us to answer the research questions.

What is remarkable about this investigation is the fact that the intervention is a collaborative endeavor whereby participants are encouraged to create a learning environment that provides "room for learning" for students and teachers alike. According to the conventions of educational design research (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2009) I carried out the intervention by various steps and took the outcomes of each step into consideration when carrying out the next.

OUTCOMES: THE COURSE OF THE INTERVENTION: PORTRAIT OF A SCHOOL

In *chapter seven*, which is based on a single case study of one school, detailed descriptions reveal how the various teachers tend to implement the innovations both collaboratively and individually.

The school of choice was carefully selected; the staff in particular remained fixed throughout the project. The intervention set in motion an incremental process whereby language use became increasingly meaningful with regard to learning and knowledge building. In modeling the intervention I came across significant differences between the various teachers. This is partly due to the very specific contexts they operate in. It should be noted that these differences make a considerable impact on the course of the intervention and, by extension, on the developments that take place in the classroom.

The intervention was accomplished in two phases. At the onset of the intervention in 2007, teachers still had many questions and concerns during the first phase, which mostly related to their participation in the project and the implementation of prospective innovations. In 2009, during the second phase, this interest in the intervention process advanced an outlook towards the innovations that relies heavily on collaboration between colleagues and students. Over the course of time, teachers indicated that they 'know how things can be done differently', that the intervention helped them develop concrete ideas and that they now have an idea as to how these had best be executed in the classroom.

Teachers are aware that putting one's own educational values into practice is not an easy task. More often than not, teachers reflect on learning principles—for instance *dealing with differences*—rather than on more general principles such as *transfer*. At the time of the first measurement in 2007 the teachers were relatively unfamiliar with the concept of *knowledge building*, but they made major strides in this regard during the second phase.

In phase one, teachers mostly pay attention to organizational matters based on their plan of action. In the second phase, they focus more on the quality of interaction with their students. All teachers seemed more or less able to move from the plan of action to creating a KBE in which the students, with help from the teacher, were able to work on all sorts of research projects. The teachers' reception of changes in their classroom are mostly positive, but at the same time the team gatherings that come with the intervention do bring up a range of problems to do with the organization of a KBE. What proves to be most difficult is to bring about changes in the type of language use that governs the environment. In phase one, teachers are hardly oriented toward changing language use in the classroom; rather, they concentrate on aspects of traditional language education. This results in concrete and traditional objectives, such as "students should expand their vocabulary" and "students should use reading comprehension strategies" etcetera. It is not until the second phase that teachers focus on the use of language from a dialogical perspective and concentrate not only on the language used by students, but also on their own language use; as such, teachers begin to recognize the crucial role of discourse in the process of knowledge building. The log records and video recordings show that teachers formulate new targets and problems at this stage as well, for example "which questions should I ask the students in order to ..." or "why is it that younger students do not speak very often during whole classroom interaction?" The teachers identify specific actions that are necessary to solve these issues and reflect on these during the regular team gatherings.

Within the two stages of development vast differences between the individual teachers rise to the surface – especially regarding the way they put the objectives into practice during the intervention. In the lower grades, K1 and K2, teachers move away from a value-added mindset to a more development-oriented perspective on kindergarten education. The instructions preschool

teachers give during the projects relate strongly to their students' interests; unlike before, students are often required to work together in small groups. Within this new way of learning and working, the teachers are increasingly successful in harboring the quality and quantity of language used in the classroom. Students are given the opportunity to talk both to each other and to their teachers during whole-class activities.

In the middle grades (grades 1, 2 and 3), the teachers remain focused on establishing a KBE throughout. While they have a lot of questions and concerns about working without a fixed program, they are given the opportunity to decide on the exact nature of the intervention themselves. This helps them pave the way for renewal while organizing their classes in a relatively strict manner. They contrive a joint activity for the onset of the project and come up with a couple of other activities and questions in case the group of students does not respond as well as expected. Within this context, students are able to tackle their own questions in pairs or threes. These activities contribute a great deal to the quality of the teamwork and interaction.

The exact nature of the intervention provided the teacher of the upper grades (4, 5 and 6) with answers to many questions, for example to those pertaining to the way in which the objectives of regular teaching can gradually be integrated into the various projects. Having quickly mastered the roadmap approach, she is able to formulate all kinds of objectives regarding language use in the classroom. In that sense she is rather different from the other teachers. She develops a way of working whereby variable groups of students become increasingly involved in doing research. Through whole-class discussions and conversations in pairs and by working together in a small group, the students begin to excel at learning and knowledge building. Instead of being involved with individual group findings alone, they report back to the other groups and support each other during in-class discussions.

RESULTS: HOW WHOLE-CLASS DISCUSSIONS IN MULTIGRADE CLASSROOMS IMPACT LEARNING OUTCOMES AND KNOWLEDGE BUILDING

Chapter eight consists of an investigation into the nature of the discourse in the new learning environment –the KBE– and addresses the following issue: what role do whole-class interactions between teachers and students play in the intervention *Room for learning*, and how does the intervention affect these interactions?

It appears that the classroom interaction between teachers and students is governed by four different *participation frameworks*, namely: the *monologic participation framework*, the *restricted interactive participation framework*, the *dialogic participation framework*, and the *discussion framework*. These different participation frameworks describe the various ways in which the participants –the teacher on the one hand, the students on the other– organize discussions at a given time, especially when it comes to turn taking and to the types of speech acts that the different participants may accomplish in their turns.

In the monologic framework, the teacher makes announcements, gives instructions and lectures while the students just listen. In the restricted interactive framework teachers ask questions and give turns to the students when it comes to answering those questions, which often take the form of *known answer questions*. In line with the teacher initiatives, students responses are

minimal. The regular sequence pattern in this framework is IRE. In a dialogic framework the teacher still determines the main goal of the discussion. *Information seeking questions* in particular invite the students to participate. The students respond more thoroughly to these questions, they select themselves as speakers more often and also realize different types of speech acts. The teacher now acknowledges these contributions and frequently extends them in the third turn. Within the discussion framework, the IRE structure is fully disrupted. Students select themselves, and the teachers are for the most part focused on the structure of the discussion. The students respond directly to each other, they ask each other questions, take initiatives and present ideas and possible solutions. This participation framework usually entails that students try to solve a particular problem together.

It can be concluded that the first phase of the intervention mostly comprises discussions that are governed by the restricted interactive framework. Occasionally, the teacher establishes a monologic framework. This tells us that whole-class discussions are mostly instructive in this phase and that the teacher is always in control. In phase two whole-class interactions are realized more often within the dialogic framework or the discussion framework.

This development not only influences the quality of learning, but also determines whether a KBE is established. The discussions within the monologic framework and the restricted interactive framework are epitomic of what Cazden (2001) refers to as *traditional lessons*; the installment of the dialogic framework and the discussion framework, appears to form the basis for the intended non-traditional lessons, which give the students more room for development. It is also evident that a restricted interactive framework can still play a role in a KBE: when a student asks for clarification, the teacher may step in by quickly setting in motion question-and-answer sequences. In instances such as these knowledge transfer does take place, but not under the teacher's conditions since the teacher merely reacts to what the students indicate they are unfamiliar with. Whole-class interactions that are realized according to the dialogic framework or the discussion framework give students the opportunity to demonstrate knowledge (Koole, 2010) instead of merely claiming it. This type of interaction also provides students with the opportunity to explore new themes. They begin to understand complex issues and, at the same time, become familiar with a type of educational discourse that challenges them to use what can be considered as *school language* (Schleppegrell, 2004), or *educated discourse* (Mercer, 1995).

Another implication –one that relates to the relationship between language use and learning– is the fact that students and teachers may alternate between participation frameworks within a single discussion. Depending on the subject or question, a conversation in a discussion framework can take an unexpected turn and, by extension, result in a rather informative session, within a restricted interactive framework. These shifts in participation (Gibson, 2003; Gosen, Berenst & De Glopper, 2013) enable teachers to cater to the students' demands for clarification within the discussion framework and thereby bring about a shift towards a restricted interactive participation framework. Frame shifts mostly occur in the second phase of the intervention.

Discussions in which students frequently resort to the discussion framework tie in neatly with Bereiter's (2002) description of a *knowledge building discourse*. Not only do they give the students the opportunity to further demonstrate their knowledge, but they also help students construct knowledge collaboratively while trying to achieve the same result (e.g. to arrive at a solution to a given problem).

RESULTS: THE ROLE OF PEER INTERACTION IN THE PROCESS OF CO-OPERATION AND KNOWLEDGE BUILDING

Chapter nine deals with the following question: what role do interactions between students play during the projects that are part of the intervention *Room for learning* and how do the interactions change during the intervention?

Three dominant types of interaction emerge during peer interaction: *reporting* discussions, which occur in the earliest stages of the project, discussions that involve *planning* an activity, and discussions in which *monitoring* the execution of a project is key. Through these discussions students mostly demonstrate procedural knowledge. It is only in a passing manner that the students are required to discuss more substantial issues, through which they demonstrate declarative knowledge, in relation to the project they are involved with. While instances of explicit reasoning do occur, these are mostly aimed at taking practical decisions. In rare cases a form of *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007) is used whereby students argue briefly about substantial, procedural knowledge. It would seem that the students do not require exploratory talk in order to reach their goals at this stage.

Analysis of discussions between students shows that they alternate between giving the others space and taking the floor themselves; hence, the discussions are dialogic as defined by Wegerif (2013). Not only do students get more room for talk, but they are also able to extend their turns.

Where the observed variations of peer interaction and learning are involved, students nearly always succeed in demonstrating their knowledge, understanding or individual skills (Koole, 2010, *to appear*) through interaction. By taking responsibility for the nature and quality of the interactions, students become increasingly familiar with specific discourse activities: they practice asking questions, giving feedback, reasoning, executing leadership tasks etcetera.

In brief, both at the commencement of a single project and during the general course of a project peer interaction does not so much help students gather (declarative) knowledge about a given topic or helps them gain particular insights but rather ensures that students arrive at procedural knowledge –often to great success. As the students gain more and more experience by working and talking in a KBE, and as they work towards shared goals in fixed groups, they become increasingly focused on each other.

RESULTS: CONVERSATIONAL CODE-SWITCHING AND KNOWLEDGE BUILDING IN MULTILINGUAL CLASSROOMS

Chapter ten addresses the following question: do students and teachers whose native language is Frisian make use of their native language? And, if so, how do they alternative between Frisian and Dutch? In this chapter I explore which patterns of *conversational code-switch-*

ing (Auer, 1984, 1998) are common in the classrooms under issue. I also discuss the implications that come with students' switching between languages in interaction.

Students of the relevant schools usually speak Dutch where whole-class interaction is concerned. This has to do with the fact that teachers encourage students to speak Dutch from the earliest stages onwards. In my data I do not find many instances of the use of Frisian during classroom discussions. In fact, the video data show that it is only in preschool –at one particular location– that students sometimes resort to Frisian during whole-class discussions. Further analysis turned up a surprising conclusion: it is mostly within the dialogical framework or discussion framework that students switch to Frisian during a whole-class discussion. During more traditional interaction within the restricted interactive framework, students tend to speak Dutch.

From the analysis of discourse it can be concluded that speaking Frisian besides Dutch plays an important role in students' learning and working in peer interaction. During the intervention, collaboration in groups is organized with increasing frequency. This coincides with a higher frequency of the use of Frisian in the classroom. In their interventions in these groups, teachers whose native language is Frisian use Frisian more often as well; however, if one or more students are native speakers of Dutch, the language used is invariably Dutch.

The most common pattern of *code-switching* is established when all group members are native speakers of Frisian. In this situation students switch from Frisian to Dutch and vice versa as a means to mark a specific activity or situation. Analysis shows that such a language shift usually accompanies a *topic switch* or –to an even greater extent– an *activity switch*. The students mostly speak Dutch when they discuss subjects and activities that are school-related; Frisian is used more often for informal discussions. In peer interaction in the classroom setting, *code-switching* may also mark an orientation towards a particular person. While Frisian speaking students tend to speak Frisian amongst each other, they switch to Dutch as soon as they address a Dutch speaking classmate. The fact that *conversational code-switching* also occurs when Frisian speaking students work on a project together is quite remarkable; after all, there is no need for the students to speak Dutch when they can perfectly understand each other in Frisian. This raises the question: why do students engage in *code-switching*? The analyses point out that Frisian speaking students use *code-switching* to mark the transition between various stages of knowledge building. In phase one, students generate ideas and share existing knowledge mostly in Frisian. The moment they begin to formulate a conclusion or arrive at a solution, however, they switch to Dutch. This can be seen as an *activity switch*, a transition towards a shared understanding. The students go back to conversing in Frisian as soon as they realize that they have not managed to arrive at a definite conclusion or when a new topic is raised. As such, a transition from shared, existing knowledge to new collective knowledge (in the form of a conclusion or paraphrase) is marked by the use of Dutch; students return to speaking Frisian as soon as they have finished sharing this newly acquired, collective knowledge.

CONCLUSIONS, DISCUSSION AND SUGGESTIONS FOR FURTHER IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PRACTICE

In this concluding section I propose that the professionalization and development of education is inexorably linked to the extent to which individual teachers manage to transfer new theoretical concepts into their own educational practice. The intervention program aims to achieve this not

only by focusing on the teachers' performance but also by focusing on their involvement in the innovation and their stance towards the theoretical concepts of learning and knowledge building. The participants have experienced working in a KBE by partaking in six projects, each of which lasted three weeks, between 2008 and 2010. These projects indicated a development in the way classroom interaction is organized and the way students communicate knowledge. The shift towards dialogic interaction also entails that students and teachers have become more knowledgeable when it comes to use language as a means to realize KB in the classroom environment. One major conclusion derived from the data is the fact that the use of Frisian by students whose native language is Frisian, tends to mark the transition between various stages of learning and knowledge building.

Professionalization and school development

This study revealed how tensions between the process oriented and goal oriented approaches towards professionalization can be reduced by formulating objectives at a school level and by monitoring their implementation in the form of team meetings. This conclusion forms a contribution to the theory discussed in chapter five. Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) and studies from the so-called effective schools movement (cf. Creemers & Kyriakides, 2007; Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010), address the opposition between attention for innovation processes and innovation results. A cultural-individual viewpoint traditionally invites an approach towards professionalization and school development that is characterized by a focus on processes (*theory of change*) instead of on results (*theory of improvement*, Wayne, 2008). The way this study has combined process oriented and goal oriented approaches demonstrates how this problem can be solved.

The major findings from this study confirm that it is not just individual teachers that differ from school to school, but also the circumstances they operate in, for example the size of the school, the audience, organizational structure, etcetera. The analyses reveals that these differences influence the course of the intervention. On the basis of these outcomes I propose the following: when it comes to educational reform, differences should at all times form the starting point for interventions in the school environment. School development depends a great deal on the way in which teachers put the innovations into practice. This implication is particularly significant at a time when a goal oriented approach, *data driven teaching* and reliance on meta-analyses are common practice. *Evidence based* as they may be, interventions should at all times be implemented in cooperation with the intended environment.

Whole-class interaction

In the first phase of the intervention, whole-class discussions take place within a restricted interactive framework; it is only after a certain amount of time that the discussions move towards a dominant dialogic framework or discussion framework. These findings are consistent with prior research. The existing literature shows that the sequential IRE pattern that used to be dominant (Mehan, 1979) still is dominant (Koole, 2010, *to appear*). This pattern corresponds with the restricted interactive framework. This research, however, reveals that interventions can both initiate and perpetuate a move towards *dialogic inquiry* (Wells, 1999), *dialogic teaching* (Alexander 2004) and *dialogic education* (Wegerif, 2013). It should be noted, though, that a shift towards

more dialogic whole class interactions is only manifested in the second phase of the intervention. The current study extends the existing literature with the important realization that while a KBE can be established from a didactic point of view, the dialogic and discussion frameworks only develop late in the intervention process.

These insights into interaction and learning offered by discourse and conversation analyses can be used as groundwork for educational reform. Following Stokoe's (2011) example, teachers can become acquainted with the four different participation frameworks by making use of video recordings and transcripts. Awareness of the characteristics of these various participation frameworks helps teachers develop a trajectory that centers on the preferred dialogic and discussion framework. Also, by reflecting on language use in the classroom and by learning to base decisions on these reflections when it comes to teaching interaction skills, teachers should be able to realize an innovative approach to professionalization. In light of ownership it might be useful for students to reflect on video recordings and transcripts of whole-class discussions as well; this will help them gain insight into the way they construct knowledge collaboratively.

Peer interaction

The observation that students can co-construct knowledge in interaction in ways other than through *exploratory talk* is in line with research conducted by Rojas-Drummond, Mazon, Fernandez and Wegerif (2006). These studies conclude that, in peer interaction, students can develop various types of knowledge depending on the specific educational context. Littleton and Mercer (2013) also suggest that peer interaction is as much about co-constructing knowledge as it is about co-regulating activities. The present study maintains that students are heavily oriented towards other students: together, they reach agreements, report on progress and plan activities. It is mostly when discussions take place in fixed groups that peer interaction becomes complex in nature, with respect to both its interactional structure and the subject matter addressed. Not only do students bring diverse topics to the table, but their turns overlap as well. This means that the interaction is characterized by interactional patterns associated with *skip connecting*. During the discussions, students reach accords, discuss progress with each other and, by extension, solve issues together.

The students thus focus on co-regulating joint activities. As such, they mostly share and develop procedural knowledge. Exploratory talk is only one way to help students construct knowledge through interaction. Discussions whereby students arrange and talk over all manner of things also prove their worth as a form of knowledge building.

Contemporary education tends to view the importance of cooperative learning through an educational lens. Schools specifically pay attention to the roles and tasks allocated to students, but they do not focus on the quality of interactions. Hence, it is not just educational or pedagogical considerations that should weigh in on the organizational structure of cooperative learning; appropriate language use can be just as crucial. In keeping with existing literature (for example Blum-Kulka & Snow, 2002), school counseling, school development and teacher training should address teacher-student and student-student interacting and the way language use relates to the development of various types of knowledge. This can for example be realized by implementing questions of cooperation, thinking and communicating in the teacher training curriculum, and by incorporating

these into the programs' required research tasks. In addition in-service trainings should make use of language specialists, such as educational support services, in carrying out programs that promote collaborative learning.

Multilingual education

As a result of strict language policies in schools –which dictate a clear division between Frisian and Dutch– students and teachers rarely speak Frisian in school. The present study reveals that so-called *translanguaging practices* (Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014) occur nonetheless. Students whose native language is Frisian often converse in Frisian. They only switch to Dutch during interactions that are strongly related to school subjects, especially in the restricted interactive participation framework, or when a native speaker of Dutch approaches them.

The observation that *conversational code-switching* may have a cognitive function corresponds –to a degree– with recent findings in Li Wei (2014) that show that translanguaging is not limited to highlighting social identities (Myers-Scotton, 1993) but also involves the transformation of knowledge and the acquiring of insights.

Until recently, Frisian schools had not been subjected to research into the interplay between Dutch and Frisian during classroom activities. Researchers tend to focus more on the acquisition of one or both languages. Further research is therefore recommended to quantify how students are using Frisian besides Dutch. Insight into the various situations and language policies at different types of schools in Fryslân should yield greater insight into the social and cognitive development of students. This in turn could lead to new priorities for multilingual language policies, bringing about a new way of teaching and paving the way for an innovative approach towards learning and knowledge building in a multilingual context. The question remains whether it is advisable to maintain the divide between the two separate languages, which most schools adhere to, where whole-class interaction is concerned. Perhaps the divide can have a temporary function in trilingual schools that are currently in development; after all, it does help teachers and students become aware of the way they use the various languages in different contexts. The present study also poses the question whether the divide affects the natural, yet functional use of both languages (cf. Garcia, 2009; Garcia & Li Wei, 2014). Further research will also be useful to expand on these initial findings regarding the cognitive function of *code-switching* in peer interaction.

GRONINGEN DISSERTATIONS IN LINGUISTICS (GRODIL)

- 1 Henriëtte de Swart (1991). *Adverbs of Quantification: A Generalized Quantifier Approach*.
- 2 Eric Hoekstra (1991). *Licensing Conditions on Phrase Structure*.
- 3 Dicky Gilbers (1992). *Phonological Networks. A Theory of Segment Representation*.
- 4 Helen de Hoop (1992). *Case Configuration and Noun Phrase Interpretation*.
- 5 Gosse Bouma (1993). *Nonmonotonicity and Categorical Unification Grammar*.
- 6 Peter I. Blok (1993). *The Interpretation of Focus*.
- 7 Roelien Bastiaanse (1993). *Studies in Aphasia*.
- 8 Bert Bos (1993). *Rapid User Interface Development with the Script Language Gist*.
- 9 Wim Kosmeijer (1993). *Barriers and Licensing*.
- 10 Jan-Wouter Zwart (1993). *Dutch Syntax: A Minimalist Approach*.
- 11 Mark Kas (1993). *Essays on Boolean Functions and Negative Polarity*.
- 12 Ton van der Wouden (1994). *Negative Contexts*.
- 13 Joop Houtman (1994). *Coordination and Constituency: A Study in Categorical Grammar*.
- 14 Petra Hendriks (1995). *Comparatives and Categorical Grammar*.
- 15 Maarten de Wind (1995). *Inversion in French*.
- 16 Jelly Julia de Jong (1996). *The Case of Bound Pronouns in Peripheral Romance*.
- 17 Sjoukje van der Wal (1996). *Negative Polarity Items and Negation: Tandem Acquisition*.
- 18 Anastasia Giannakidou (1997). *The Landscape of Polarity Items*.
- 19 Karen Lattewitz (1997). *Adjacency in Dutch and German*.
- 20 Edith Kaan (1997). *Processing Subject-Object Ambiguities in Dutch*.
- 21 Henny Klein (1997). *Adverbs of Degree in Dutch*.
- 22 Leonie Bosveld-de Smet (1998). *On Mass and Plural Quantification: The case of French 'des'/'du'-NPs*.
- 23 Rita Landeweerd (1998). *Discourse semantics of perspective and temporal structure*.
- 24 Mettina Veenstra (1998). *Formalizing the Minimalist Program*.
- 25 Roel Jonkers (1998). *Comprehension and Production of Verbs in aphasic Speakers*.
- 26 Erik F. Tjong Kim Sang (1998). *Machine Learning of Phonotactics*.
- 27 Paulien Rijkhoek (1998). *On Degree Phrases and Result Clauses*.
- 28 Jan de Jong (1999). *Specific Language Impairment in Dutch: Inflectional Morphology and Argument Structure*.
- 29 H. Wee (1999). *Definite Focus*.
- 30 Eun-Hee Lee (2000). *Dynamic and Stative Information in Temporal Reasoning: Korean tense and aspect in discourse*.
- 31 Ivilin P. Stoianov (2001). *Connectionist Lexical Processing*.
- 32 Klarien van der Linde (2001). *Sonority substitutions*.
- 33 Monique Lamers (2001). *Sentence processing: using syntactic, semantic, and thematic information*.
- 34 Shalom Zuckerman (2001). *The Acquisition of "Optional" Movement*.
- 35 Rob Koeling (2001). *Dialogue-Based Disambiguation: Using Dialogue Status to Improve Speech Understanding*.
- 36 Esther Ruigendijk (2002). *Case assignment in Agrammatism: a cross-linguistic study*.

- 37 Tony Mullen (2002). *An Investigation into Compositional Features and Feature Merging for Maximum Entropy-Based Parse Selection*.
- 38 Nanette Bienfait (2002). *Grammatica-onderwijs aan allochtone jongeren*.
- 39 Dirk-Bart den Ouden (2002). *Phonology in Aphasia: Syllables and segments in level-specific deficits*.
- 40 Rienk Withaar (2002). *The Role of the Phonological Loop in Sentence Comprehension*.
- 41 Kim Sauter (2002). *Transfer and Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition*.
- 42 Laura Sabourin (2003). *Grammatical Gender and Second Language Processing: An ERP Study*.
- 43 Hein van Schie (2003). *Visual Semantics*.
- 44 Lilia Schürcks-Grozeva (2003). *Binding and Bulgarian*.
- 45 Stasinos Konstantopoulos (2003). *Using ILP to Learn Local Linguistic Structures*.
- 46 Wilbert Heeringa (2004). *Measuring Dialect Pronunciation Differences using Levenshtein Distance*.
- 47 Wouter Jansen (2004). *Laryngeal Contrast and Phonetic Voicing: A Laboratory Phonology*.
- 48 Judith Rispens (2004). *Syntactic and phonological processing in developmental dyslexia*.
- 49 Danielle Bougairé (2004). *L'approche communicative des campagnes de sensibilisation en santé publique au Burkina Faso: Les cas de la planification familiale, du sida et de l'excision*.
- 50 Tanja Gaustad (2004). *Linguistic Knowledge and Word Sense Disambiguation*.
- 51 Susanne Schoof (2004). *An HPSG Account of Nonfinite Verbal Complements in Latin*.
- 52 M. Begoña Villada Moirón (2005). *Data-driven identification of fixed expressions and their modifiability*.
- 53 Robbert Prins (2005). *Finite-State Pre-Processing for Natural Language Analysis*.
- 54 Leonoor van der Beek (2005). *Topics in Corpus-Based Dutch Syntax*.
- 55 Keiko Yoshioka (2005). *Linguistic and gestural introduction and tracking of referents in L1 and L2 discourse*.
- 56 Sible Andringa (2005). *Form-focused instruction and the development of second language proficiency*.
- 57 Joanneke Prenger (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*.
- 58 Neslihan Kansu-Yetkiner (2006). *Blood, Shame and Fear: Self-Presentation Strategies of Turkish Women's Talk about their Health and Sexuality*.
- 59 Mónika Z. Zempléni (2006). *Functional imaging of the hemispheric contribution to language processing*.
- 60 Maartje Schreuder (2006). *Prosodic Processes in Language and Music*.
- 61 Hidetoshi Shiraishi (2006). *Topics in Nivkh Phonology*.
- 62 Tamás Biró (2006). *Finding the Right Words: Implementing Optimality Theory with Simulated Annealing*.
- 63 Dieuwke de Goede (2006). *Verbs in Spoken Sentence Processing: Unraveling the Activation Pattern of the Matrix Verb*.
- 64 Eleonora Rossi (2007). *Clitic production in Italian agrammatism*.
- 65 Holger Hopp (2007). *Ultimate Attainment at the Interfaces in Second Language Acquisition: Grammar and Processing*.
- 66 Gerlof Bouma (2008). *Starting a Sentence in Dutch: A corpus study of subject- and object-fronting*.
- 67 Julia Klitsch (2008). *Open your eyes and listen carefully. Auditory and audiovisual speech perception and the McGurk effect in Dutch speakers with and without aphasia*.
- 68 Janneke ter Beek (2008). *Restructuring and Infinitival Complements in Dutch*.
- 69 Jori Mur (2008). *Off-line Answer Extraction for Question Answering*.
- 70 Lonneke van der Plas (2008). *Automatic Lexico-Semantic Acquisition for Question Answering*.
- 71 Arjen Versloot (2008). *Mechanisms of Language Change: Vowel reduction in 15th century West Frisian*.
- 72 Ismail Fahmi (2009). *Automatic term and Relation Extraction for Medical Question Answering System*.

- 73 Tuba Yarbay Duman (2009). *Turkish Agrammatic Aphasia: Word Order, Time Reference and Case*.
- 74 Maria Trofimova (2009). *Case Assignment by Prepositions in Russian Aphasia*.
- 75 Rasmus Steinkrauss (2009). *Frequency and Function in WH Question Acquisition. A Usage-Based Case Study of German L1 Acquisition*.
- 76 Marjolein Deunk (2009). *Discourse Practices in Preschool. Young Children's Participation in Everyday Classroom Activities*.
- 77 Sake Jager (2009). *Towards ICT-Integrated Language Learning: Developing an Implementation Framework in terms of Pedagogy, Technology and Environment*.
- 78 Francisco Dellatorre Borges (2010). *Parse Selection with Support Vector Machines*.
- 79 Geoffrey Andogah (2010). *Geographically Constrained Information Retrieval*.
- 80 Jacqueline van Kruiningen (2010). *Onderwijsontwerp als conversatie. Probleemoplossing in interprofessioneel overleg*.
- 81 Robert G. Shackleton (2010). *Quantitative Assessment of English-American Speech Relationships*.
- 82 Tim Van de Cruys (2010). *Mining for Meaning: The Extraction of Lexico-semantic Knowledge from Text*.
- 83 Therese Leinonen (2010). *An Acoustic Analysis of Vowel Pronunciation in Swedish Dialects*.
- 84 Erik-Jan Smits (2010). *Acquiring Quantification. How Children Use Semantics and Pragmatics to Constrain Meaning*.
- 85 Tal Caspi (2010). *A Dynamic Perspective on Second Language Development*.
- 86 Teodora Mehotcheva (2010). *After the fiesta is over. Foreign language attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus Student*.
- 87 Xiaoyan Xu (2010). *English language attrition and retention in Chinese and Dutch university students*.
- 88 Jelena Prokić (2010). *Families and Resemblances*.
- 89 Radek Šimik (2011). *Modal existential wh-constructions*.
- 90 Katrien Colman (2011). *Behavioral and neuroimaging studies on language processing in Dutch speakers with Parkinson's disease*.
- 91 Siti Mina Tamah (2011). *A Study on Student Interaction in the Implementation of the Jigsaw Technique in Language Teaching*.
- 92 Aletta Kwant (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*.
- 93 Marlies Kluck (2011). *Sentence amalgamation*.
- 94 Anja Schüppert (2011). *Origin of asymmetry: Mutual intelligibility of spoken Danish and Swedish*.
- 95 Peter Nabende (2011). *Applying Dynamic Bayesian Networks in Transliteration Detection and Generation*.
- 96 Barbara Plank (2011). *Domain Adaptation for Parsing*.
- 97 Cagri Coltekin (2011). *Catching Words in a Stream of Speech: Computational simulations of segmenting transcribed child-directed speech*.
- 98 Dörte Hessler (2011). *Audiovizual Processing in Aphasic and Non-Brain-Damaged Listeners: The Whole is More than the Sum of its Parts*.
- 99 Herman Heringa (2012). *Appositional constructions*.
- 100 Diana Dimitrova (2012). *Neural Correlates of Prosody and Information Structure*.
- 101 Harwintha Anjarningsih (2012). *Time Reference in Standard Indonesian Agrammatic Aphasia*.
- 102 Myrte Gosen (2012). *Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarten*.

- 103 Martijn Wieling (2012). *A Quantitative Approach to Social and Geographical Dialect Variation*.
- 104 Gisi Cannizzaro (2012). *Early word order and animacy*.
- 105 Kostadin Cholakov (2012). *Lexical Acquisition for Computational Grammars. A Unified Model*.
- 106 Karin Beijering (2012). *Expressions of epistemic modality in Mainland Scandinavian. A study into the lexicalization-grammaticalization-pragmaticalization interface*.
- 107 Veerle Baaijen (2012). *The development of understanding through writing*.
- 108 Jacolien van Rij (2012). *Pronoun processing: Computational, behavioral, and psychophysiological studies in children and adults*.
- 109 Ankelien Schippers (2012). *Variation and change in Germanic long-distance dependencies*.
- 110 Hanneke Loerts (2012). *Uncommon gender: Eyes and brains, native and second language learners, & grammatical gender*.
- 111 Marjoleine Sloos (2013). *Frequency and phonological grammar: An integrated approach. Evidence from German, Indonesian, and Japanese*.
- 112 Aysa Arylova. (2013) *Possession in the Russian clause. Towards dynamicity in syntax*.
- 113 Daniël de Kok (2013). *Reversible Stochastic Attribute-Value Grammars*.
- 114 Gideon Kotzé (2013). *Complementary approaches to tree alignment: Combining statistical and rule-based methods*.
- 115 Fridah Katushemererwe (2013). *Computational Morphology and Bantu Language Learning: an Implementation for Runyakitara*.
- 116 Ryan C. Taylor (2013). *Tracking Referents: Markedness, World Knowledge and Pronoun Resolution*.
- 117 Hana Smiskova-Gustafsson (2013). *Chunks in L2 Development: A Usage-based Perspective*.
- 118 Milada Walková (2013). *The aspectual function of particles in phrasal verbs*.
- 119 Tom O. Abuom (2013). *Verb and Word Order Deficits in Swahili-English bilingual agrammatic speakers*.
- 120 Gülsen Yılmaz (2013). *Bilingual Language Development among the First Generation Turkish Immigrants in the Netherlands*.
- 121 Trevor Benjamin (2013). *Signaling Trouble: On the linguistic design of other-initiation of repair in English conversation*.
- 122 Nguyen Hong Thi Phuong (2013). *A Dynamic Usage-based Approach to Second Language Teaching*.
- 123 Harm Brouwer (2014). *The Electrophysiology of Language Comprehension: A Neurocomputational Model*.
- 124 Kendall Decker (2014). *Orthography Development for Creole Languages*.
- 125 Laura S. Bos (2015). *The Brain, Verbs, and the Past: Neurolinguistic Studies on Time Reference*.
- 126 Rimke Groenewold (2015). *Direct and indirect speech in aphasia: Studies of spoken discourse production and comprehension*.
- 127 Huiping Chan (2015). *A Dynamic Approach to the Development of Lexicon and Syntax in a Second Language*.
- 128 James Griffiths (2015). *On appositives*.
- 129 Pavel Rudnev (2015). *Dependency and discourse-configurationality: A study of Avar*.
- 130 Kirsten Kolstrup (2015). *Opportunities to speak. A qualitative study of a second language in use*.
- 131 Güliz Güne (2015). *Deriving Prosodic structures*
- 132 Cornelia Lahmann (2015). *Beyond barriers. Complexity, accuracy, and fluency in long-term L2 speakers' speech*.
- 133 Sri Wachyunni (2015). *Scaffolding and Cooperative Learning: Effects on Reading Comprehension and Vocabulary Knowledge in English as a Foreign Language*.

- 134 Albert Walsweer (2015). *Ruimte voor leren. Een etnografisch onderzoek naar het verloop van een interventie gericht op versterking van het taalgebruik in een knowledge building environment op kleine Friese basisscholen.*

GRODIL

Center for Language and Cognition Groningen (CLCG)

P.O. Box 716

9700 AS Groningen

The Netherlands



Het onderzoek **Ruimte voor leren** is uitgevoerd om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerlingen en hun leerkrachten gezamenlijk kennis construeren gedurende een interventie, waarbij die leerkrachten worden ondersteund in het creëren van een zogenaamde *knowledge building environment*.

De analyses zijn gericht op de ontwikkeling van de betrokkenheid, de opvattingen en het (onderwijskundig) handelen van de deelnemende leerkrachten, maar vooral op de rol van het taalgebruik in de interactie tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Het etnografische onderzoek naar het verloop van de interventie heeft tot doel bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van goed onderwijs op de (zeer) kleine basisscholen in meertalig Fryslân.

In de interventie hebben leerkrachten en hun leerlingen op vijf scholen gedurende drie jaar ervaring opgedaan met onderzoekend leren, in zes projecten van drie weken. Het verloop van die projecten is op verschillende manieren vastgelegd (vragenlijsten, interviews, logboekverslagen en observaties) en deels op video geregistreerd. Deze data vormen de basis voor het etnografisch onderzoek.

In de eerste fase zijn leerkrachten vooral bezig geweest met het organiseren van de leeromgeving en in de tweede fase ontstond er meer aandacht voor de kwaliteit van het taalgebruik. Dit ging gepaard met een ontwikkeling in de manier waarop de klassikale interactie wordt georganiseerd en in de manier waarop leerlingen in kleine groepjes overleg voeren. De interactie kreeg een sterker dialogisch karakter. Daarmee hebben de leerlingen en hun leerkrachten een gevarieerder gespreksrepertoire tot hun beschikking gekregen dat hun beter in staat stelt om gezamenlijke kennisconstructie te realiseren. Een opvallende constatering in het onderzoek is dat van huis uit Friestalige leerlingen in hun onderlinge gesprekken met het gebruik van het Fries op een bijzondere wijze de overgang tussen de verschillende fasen in het proces van gezamenlijke kennisconstructie markeren.



rijksuniversiteit
 groningen

NHL
HOGESCHOOL